

*Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera*  
CIESE-Comillas – UC

Año académico 2017-2018

# EL ELEMENTO LÚDICO COMO AGENTE MOTIVADOR EN LA CLASE DE E/LE: EL USO DE LA SERIE DE TELEVISIÓN *ALLÍ ABAJO* PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA SOCIOCULTURAL

Trabajo realizado por: José Alberto Campos Tobar

Dirigido por: Manuel Urí Martín

## **Resumen y palabras clave**

Este Trabajo Fin de Máster se centra en la utilización de material audiovisual como elemento lúdico para tratar la competencia sociocultural en el aula de E/LE gracias a una serie de televisión emitida en una cadena a nivel nacional.

Se buscará por tanto delimitar qué elementos forman la competencia sociocultural y se dará explicación de por qué motivo es tan importante ser tratada en clase como una parte integrada más del aprendizaje de E/LE y no como una sucesión de tópicos o símbolos internos, como ocurría tradicionalmente. Es decir, se busca mostrar las diferencias intraculturales en España gracias al uso del audiovisual.

Una vez se ha dejado clara la importancia de tratar el componente sociocultural, se busca una buena manera de hacerlo, viendo en el componente lúdico el mejor aliado. Para ello, se profundiza en la estrecha relación existente entre lo lúdico y el aprendizaje, concluyendo que es uno de los mejores recursos que hay en educación para generar motivación en cualquier estudiante.

Tratando de alcanzar este objetivo, se presenta el análisis de la primera temporada de la serie televisiva *Allí abajo*, con la intención de crear una unidad didáctica destinada al nivel intermedio, B1-B2, que complementa al soporte audiovisual, ayude a desterrar tópicos y a tender puentes de proximidad cultural.

*Palabras clave:* competencia sociocultural, intracultura, intercultura, elemento lúdico, serie de televisión, medio audiovisual, motivación.

## **Abstract and keywords**

This master thesis defense is focused on the use of audiovisual material as a playful element in order to treat the sociocultural competence in the E/LE classroom through a TV serial showed in a national TV Channel .

The aim of this proposal is to demarcate which components are essential to make the sociocultural competence real and to explain the importance to be treated in the lecture as an integrated part of the E/LE learning and not to be treated as a string of clichés or internal symbols as it used to happen traditional talking. To sum up, the main goal of this is to show up the cultural differences that exist in Spain through the use of audiovisual material.

After making clear the importance of treating the sociocultural element, we also search to match this with the playful element, in order to reach the best combination between both of them.

Hence, It is necessary to go in depth in the narrow connection among the playful element and the learning one, concluding that this is one of the best resources that we can find in the education to motivate and incentive any of the students. In order to reach this goal we have analysed the first season of the tv serial known as *Allí abajo*, with the intention of creating a lesson with a B1-B2 level which will be a complement of the audiovisual material, a useful link in order to avoid clichés and a real need to reach the cultural approach.

*Keywords:* sociocultural, competence, cross-cultural, intercultural, playful element, TV serial, audiovisual media, motivation/incentive.

## Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	4
2.1 Sin competencia lingüística no hay sociocultura.....	4
2.2 La competencia sociocultural en el aula de E/LE.....	6
2.2.1 El hablante intercultural.....	6
2.2.2 ¿Qué es la competencia sociocultural?.....	10
2.2.3 ¿Cómo afecta el componente sociocultural al aula de E/LE?.....	10
2.2.4 La competencia sociocultural en el <i>PCIC</i> .....	15
2.2.5 La competencia sociocultural en el <i>MCER</i> .....	17
2.3 El elemento lúdico como agente motivador.....	19
2.3.1 Aprender de forma lúdica.....	19
2.3.2 La motivación en el aula.....	21
2.3.3 La motivación en el <i>PCIC</i> : motivación intrínseca.....	26
2.3.4 La motivación en el <i>PCIC</i> : motivación extrínseca.....	27
2.3.5 La motivación en el <i>MCER</i> .....	28
2.4 El uso del audiovisual como elemento lúdico.....	29
2.4.1 El uso del audiovisual en el <i>MCER</i> .....	29
2.4.2 La importancia del audiovisual en el aula.....	31
2.4.3 La correcta elección del audiovisual.....	34
2.4.4 Nuestra elección del audiovisual como elemento lúdico: la serie <i>Allí abajo</i> .....	35
3. Metodología.....	36
3.1 Allí abajo.....	36
3.2 <i>Corpus</i> del capítulo piloto.....	37
3.3 Objetivos del <i>corpus</i> .....	40
4. La unidad didáctica.....	41
4.1 Justificación del diseño de la unidad didáctica.....	41
4.2 Contenidos de la unidad didáctica.....	42
4.3 Breve secuenciación de la unidad didáctica.....	43
4.4 La evaluación.....	46
5. Conclusiones.....	47
6. Bibliografía.....	48
7. Filmografía.....	50
8. Anexos.....	51

## 1. Introducción

*“Se cazan más moscas con una gota  
de miel que con un barril de vinagre”*

San Francisco de Sales.

Es importante comenzar poniendo de manifiesto la gran importancia que tiene el español en la actualidad ya que

en 2017, más de 477 millones de personas tienen el español como lengua materna. A su vez, el grupo de usuarios potenciales de español en el mundo (cifra que aglutina al grupo de dominio nativo, el grupo de competencia limitada y el grupo de aprendices de lengua extranjera) supera los 572 millones. (Informe 2017 del Instituto Cervantes: 5).

Además, “las proyecciones indican que la comunidad hispanohablante seguirá creciendo para situarse, en 2050, en los 754 millones de personas”. (Informe 2017 del Instituto Cervantes: 9). Si atendemos a todos estos datos y nos paramos a reflexionar, debemos aceptar que no se trata simplemente de hablantes, sino de practicantes de cultura. Su manera de actuar, de hablar o de ver el mundo viene determinada por eso: por su propia cultura. Y dentro de esos millones de hablantes nativos que conforman el mundo hispánico, hay culturas muy diversas que, como profesores de Español como Lengua Extranjera (E/LE, en lo sucesivo), debemos procurar hacer llegar a nuestros alumnos. Y si es de forma atractiva, mejor.

De esta primera información se desprende un dato fundamental: el idioma español está creciendo y nosotros, como profesionales de su formación, debemos preocuparnos por hacer llegar a las aulas su aprendizaje de la mejor manera posible. Sin embargo, aquí surge la primera gran cuestión: ¿cuál es una buena manera de hacerlo? No hemos de olvidar que el aprendizaje de una segunda lengua, o L2, es un proceso largo y complejo que, en muchos de los casos, no se llega a dominar por completo. Desde los inicios, requiere de una gran dedicación y motivación por parte del alumnado. Lograr esto es parte de nuestro trabajo.

Por otra parte, vivimos en una época en la que la manera de consumir ha cambiado por completo gracias al avance y uso de dispositivos móviles con su correspondiente acceso a Internet. Debido a esto, cualquier usuario puede leer un libro desde su *smartphone*, escuchar su lista de reproducción de *Spotify* o ver un capítulo de la serie del momento mientras va de camino al trabajo. Entonces, si ese es el consumo actual, ¿por qué no aprovecharlo y adaptarlo al aprendizaje de un idioma? Esta reflexión tan

primaria es el punto de partida en el desarrollo de este trabajo. Hoy en día es complicado encontrar a alguien que no tenga acceso a una cuenta de vídeo bajo demanda, también conocido por sus siglas en inglés V.O.D. (*Video On Demand*), donde se pueden ver los contenidos en el idioma original y apoyarse en los subtítulos si fuese necesario: soporte de audio y de texto. Según los docentes de segundas lenguas, un *input* como el que ofrece el audiovisual resulta muy favorecedor para el aprendizaje de nuevos idiomas. El uso de esta estrategia de aprendizaje o estudio, permite adquirir competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática) y competencias generales (intercultural y sociocultural).

Al introducir el elemento audiovisual en el aula, estamos acercando el componente lúdico a nuestros alumnos, haciendo que lo diferente o lo divertido, como el simple hecho de ver una serie, se convierta en la espina dorsal de nuestra enseñanza: lo que tradicionalmente era el libro de texto. Por lo tanto, parece lógico aprovechar la moda actual en el consumo audiovisual (las series españolas comienzan a tener un reconocimiento de público y crítica a nivel internacional) para generar una motivación en nuestro alumnado que les ayude a alcanzar sus metas en el aprendizaje de idiomas.

De esta manera, si la motivación es fundamental para lograr alcanzar dichas metas en el aprendizaje de un idioma extranjero y el elemento lúdico es un agente óptimo para ello, tal y como dice Nevado Fuentes (2008), parece justificado el hecho de utilizar una serie de televisión para nuestro fin. Por lo tanto, recuperando la cuestión con la que abríamos el trabajo: ¿Cuál es una buena manera de hacer llegar el aprendizaje del español a nuestros alumnos extranjeros? La respuesta que ofrecemos es: con el uso del audiovisual como elemento lúdico y motivador.

No obstante, tal y como comentábamos al inicio, no se puede perder de vista la importancia que tiene la cultura en el aprendizaje de idiomas. Según Porcher (1986)<sup>1</sup>, “toda cultura es un modo de clasificación, la ficha de identidad de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone; son las opiniones (filosóficas, morales, estéticas...) fundadas más en convicciones que en un saber”. Es decir, para entender lo que estamos aprendiendo es necesario conocer y saber que dentro de un mismo territorio existen comportamientos diferentes basados en la cultura. “Existe una relación *ínter sociocultural* entre generaciones o entre géneros o entre regiones de un

---

<sup>1</sup> Porcher, L. et al. (1988). *La civilisation*, París: Clé International.

mismo país; hablantes de español de diferentes zonas geográficas pertenecerán, a la vez, a un único sistema sociocultural y a diferentes subsistemas socioculturales ordenados en relación al primero”<sup>2</sup>.

Las series de televisión suponen una herramienta práctica muy enriquecedora al tratar de reflejar diferentes comportamientos de la sociedad nativa de forma real o de forma paródica. De cualquier manera, gracias a esto, podemos utilizar una de estas obras como transmisora de la competencia sociocultural en el aula de E/LE.

De este modo, se ha fijado un objetivo general:

- Introducir un elemento lúdico en el aula de E/LE aprovechando el éxito de una serie de televisión como agente motivador para el aprendizaje y su posterior análisis sociocultural.

Así como una serie de objetivos específicos:

- Acercar el componente sociocultural al aula de E/LE.
- Proponer medios para trabajar dicho componente.
- Mostrar las diferencias socioculturales que existen dentro de un mismo país y que son reflejadas de forma cómica en una serie de televisión.

Una vez fijados nuestros objetivos, continuamos explicando cómo llegaremos a su ejecución:

En primer lugar, tenemos un marco teórico compuesto por tres apartados principales: la competencia sociocultural en el aula de ELE, el elemento lúdico como agente motivador del aprendizaje en el aula y el uso concreto del audiovisual en forma de serie de televisión. En este caso se trata de la serie *Allí abajo*. Tras justificar la elección de esta serie en concreto y no otra, se explicará la metodología que se ha llevado a cabo, analizando de forma individual cada capítulo de la primera temporada de la serie para lograr mostrar de forma clara las diferencias socioculturales dentro de un mismo territorio, tal y como se refleja en los objetivos específicos. Seguidamente se plantea la unidad didáctica creada para el primer episodio o episodio piloto de *Allí abajo* a raíz del anterior análisis, centrando dicha elaboración en una de las siete distinciones que hace el *Marco común europeo de referencia (MCER)*, en lo sucesivo: la vida cotidiana, ya que es el tema más característico de este primer capítulo.

Para finalizar, se formularán una serie de conclusiones a las que se ha llegado tras la elaboración de este trabajo. A modo de anexo, se entregará la unidad didáctica completa que se ha creado específicamente para trabajar el componente sociocultural en el primer capítulo de la serie *Allí abajo* junto con el libro del profesor y un *corpus* de la primera temporada de la serie.

---

<sup>2</sup> Bravo, D. y Briz, A. (2004). *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel.

## **2. Marco teórico**

### ***2.1 Sin competencia comunicativa no hay sociocultura***

Vamos a tratar el objeto de análisis del trabajo y para ello, al igual que se aconsejaba a su protagonista en *Alicia en el país de las maravillas*, lo mejor es empezar por el principio.

Tras recopilar información y proceder a diversas lecturas, todos los autores que han sido tratados para la elaboración de este trabajo se remontan a la competencia lingüística como punto de partida. Es la base de todo, ya que dicha competencia “constituye el saber lingüístico que todo hablante y oyente tiene de su propia lengua y que les permite combinar léxico, morfología y sintaxis para comprender y producir acciones con sentido”. (Chomsky, 1965). No obstante, esto es un simple primer paso hasta llegar a la competencia sociocultural.

El ser humano es un animal social, por lo que necesita de la comunicación para interaccionar con la comunidad en la que desarrolla su estilo de vida o actividad. Para ello debe de adquirir una competencia comunicativa eficaz, que le permita poder decir aquello que pretende de la manera más adecuada posible, ajustándose al contexto (Hymes, 1971). Es decir, no basta solamente con hablar. Debe ser consciente de cómo usar la lengua: la competencia comunicativa. Esto resulta más complejo si se pretende hacer en un idioma que no corresponde al usuario como lengua materna.

Por tanto, nos aproximamos un poco más al objeto de realización de este trabajo gracias a que Hymes amplió los elementos lingüísticos estudiados por Chomsky a elementos contextuales, además del conocimiento y correcto uso de las reglas de la lengua. Pero, ¿es necesario acudir a estas competencias para hablar del ámbito sociocultural? La respuesta es sí. ¿Por qué resulta esto tan importante? Porque para conocer los elementos contextuales, pragmáticos y demás, los diversos estudiosos que siguieron el pensamiento de Hymes y su competencia comunicativa tuvieron que integrarse en la sociedad concreta que iba a ser analizada y empaparse de su cultura, ritos o costumbres para tratar de entenderles mejor y saber por qué motivo hablaban o usaban el idioma de una determinada manera en una situación y no de otra.

Estas investigaciones, propias hoy en día de los documentales de animales que estamos acostumbrados a ver en la televisión por las tardes, supusieron un avance a la hora de tener en consideración una reformulación de cómo impartir las clases de



idiomas. Además no fueron llevadas a cabo solamente por lingüistas, sino que estaban involucrados psicólogos, etnógrafos o antropólogos.

Gracias a estos estudios pormenorizados se llegó a la conclusión de que no solo basta con la gramática, sino que también es necesaria la pragmática, y eso pasa por conocer a los propios nativos: su cultura y comportamientos. Por lo tanto, de aquí se desprende que la lengua está integrada por completo en la realidad social y cultural de toda comunidad y que para su correcto uso, debemos conocer la competencia sociocultural. Si solo conocemos la gramática, el idioma está incompleto y ya no existiría una comunicación efectiva. Para que esto ocurra es necesario conocer los diferentes contextos en los que se da dicha comunicación ya que los hablantes tienen unos códigos de conducta y una serie de conocimientos compartidos que regulan su manera de hablar. Así pues, la competencia comunicativa es “la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar”<sup>3</sup>.

Por lo tanto, la competencia comunicativa resulta fundamental a la hora de introducirnos en el ámbito sociocultural y su importancia de ser llevada al aula de lengua extranjera. Por último, conviene destacar el hecho de que la competencia comunicativa abarca diferentes competencias como la lingüística, discursiva, sociolingüística y estratégica. Sin embargo, gracias a todas estas investigaciones se deben de añadir dos más: la social y la sociocultural. (Van Ek, 1984). Por este motivo, parece justificado que hoy en día se busque integrar en la enseñanza del idioma extranjero el apartado cultural, sobre todo cuando los alumnos no se encuentran en plena inmersión lingüística y, por lo tanto, no pueden tener de primera mano estos aspectos.

---

<sup>3</sup> Cita de extraída de la publicación de Galindo, M. (2005: 432) perteneciente a Cots y otros 1990, en Oliveras, A. (2000: 21)

## **2.2 La competencia sociocultural en el aula de ELE**

Siempre que hablamos de enseñanza debemos tener en cuenta que es un proceso con unos objetivos determinados que marcarán el contenido a tratar, la forma de llevarlo a cabo y de evaluar. Por lo tanto, como profesores, debemos tener claro que el término “enseñanza” va ligado al de “planificación”. Como hemos dicho anteriormente, dentro de este diseño en el que estructuraremos nuestras clases, es fundamental que sepamos integrar el elemento cultural para que el alumno no tenga conocimientos sobre la sociedad, sino que los conocimientos le sirvan para actuar en esa sociedad. Sin embargo, antes de nada, conviene dejar claro a qué nos vamos a enfrentar: el hablante intercultural.

### **2.2.1 El hablante intercultural**

En el aprendizaje de idiomas, el alumno es el eje sobre el que pivota toda esa enseñanza planificada al milímetro: tanto en los objetivos del currículo como en el diseño de los programas de enseñanza. Según el *MCER*, los alumnos son agentes sociales que tienen tareas que hacer y que para llevarlas a cabo, necesitan poner en marcha sus competencias, generales y lingüísticas, mediante estrategias de comunicación.

Ya desde el *MCER* se es consciente de una realidad multicultural desde la propia condición que ostenta el territorio en el vivimos: una Unión Europea. Es decir, un territorio con libre comercio y movilidad para sus integrantes. Por tanto, es de vital importancia reconocer el enriquecimiento mutuo que supone la convivencia de tantas culturas diferentes. Pero para comprender hay que conocer. Por este motivo, esa visión que supone hoy en día el hecho de aprender un idioma extranjero no solo incluye un uso social, sino también una dimensión intercultural y un aprendizaje mismo del idioma.

En este sentido nos encontramos ante el alumno como el hablante intercultural, el cual, según refleja *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC*, en lo sucesivo) “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre cultura de origen y la de los países hispanohablantes”. Por ello, es importante que el profesorado parta desde la cultura del aprendiente para lograr crear una empatía y que este se interese de forma positiva por ella; que no lo vea como un choque cultural o imposible, sino como una serie puntos en común que ayuden a construir dicho puente. Por lo tanto, en este aspecto

del hablante intercultural, una buena estrategia es la de tratar buscar más similitudes que diferencias entre la cultura propia del aprendiente y la del idioma que trata de aprender (Miquel y Sans, 2004). De aquí se desprende el hecho de que los tópicos son un entorpecimiento que hay que tratar de eliminar de la mente del alumno desde el primer momento para evitar conductas etnocéntricas del propio aprendiente, como dicen Miquel y Sans (2004), y que logre así un mejor conocimiento de la cultura y del idioma que quiere conocer.

Sin perdernos en la senda de lo intercultural, conviene recordar que hoy en día, en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, cobra mucha importancia dicho término. Así, el diccionario de la lengua española de la RAE lo define como: “relación entre culturas implicadas”. Si nos adentramos en el *Marco*, ya en sus inicios manifiesta su intención por mejorar la calidad de la comunicación entre los propios europeos, quienes compartiendo diferentes idiomas y culturas, conviven en un mismo territorio geopolítico. Esto, sumado a estar en la era de la comunicación, supone que entre ellos haya mayor movilidad y, por tanto, un mayor contacto. Por ello, el *Marco* habla en repetidas ocasiones del rico patrimonio de las diferentes lenguas y culturas que posee el continente europeo, las cuales se deben proteger y desarrollar, ya que, la única manera de vencer a los prejuicios y la discriminación que puedan surgir ante tal divergencia, es el conocimiento de dichas lenguas y culturas. Se trata de hacer tomar conciencia a todo aquel que quiera aprender una lengua diferente a la suya de que su cultura puede convivir con otras y que tal aprendizaje supone un reto para intentar comprender aquello que le rodea.

De esta forma, citando al *Marco* (Consejo de Europa, 2002: 1-3):

En un enfoque intercultural, uno de los objetivos fundamentales de la educación en la lengua es el impulso del desarrollo de la personalidad del alumno y su sentimiento de identidad, como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura.

Por todo esto, el Consejo para la Cooperación Cultural (CDCC) pone en marcha una serie de medidas generales entre las que se van a citar las siguientes, debido a que ocupan el desarrollo central de este trabajo:

- Alcanzar una comprensión más profunda de la forma de vida y de las formas de pensamiento de otros pueblos y culturas.
- Fundamentar la enseñanza de idiomas y su aprendizaje en las necesidades, motivaciones y recursos de los alumnos.

- Desarrollar métodos y materiales apropiados.
- Fomentar programas que introduzcan materiales propios para que el aprendiz sea capaz de adquirir una competencia comunicativa adecuada en base a sus necesidades concretas.

Además, también es conveniente mencionar los objetivos políticos en el ámbito de las lenguas modernas:

- Propiciar un entendimiento y tolerancia respecto a la identidad y diversidad cultural.
- Mantener y desarrollar la riqueza y diversidad de la vida cultural mediante un mejor conocimiento de sus lenguas y, por tanto, de sus culturas.
- Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe, desarrollando la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando las barreras lingüísticas y culturales.

No cabe duda a estas alturas de que “la lengua es un medio de acceso a manifestaciones culturales” (Consejo de Europa, 2002: 6), y por eso se utiliza también el término pluriculturalismo: la integración e interacción de las distintas culturas por parte de una misma persona. Con esto se pretende decir que no se limita a una simple coexistencia por parte de alguien que conoce dos culturas y sabe adaptarse a ellas, sino que combina ambas para enriquecerse más y tender así esos puentes entre la cultura propia y la del idioma que está aprendiendo o ya conoce.

De esta forma se completa el aspecto de hablante intercultural: no solamente adquirir conocimientos culturales para sobrevivir en un mundo globalizado dependiendo de la zona geográfica en la que se esté, sino saber conjugarlo todo para ser consciente de las múltiples realidades que hay. No solamente la nuestra.

Por tanto, conviene mencionar que el conocimiento de creencias y valores que comparten los grupos sociales de otros países resultan esenciales para la comunicación intercultural. De hecho, es su esencia. Como profesores, nos enfrentamos o enfrentaremos a alumnos con diferentes creencias religiosas, políticas, tabúes... Conocerlas con más profundidad favorece a mejorar el entendimiento a la hora de conectar con ellos y establecer el proceso de enseñanza. No podemos olvidar que quien aprende un idioma, aprende una cultura, una manera de ver y entender el mundo desde otra perspectiva, creando una conciencia nueva pero sin renunciar a la suya propia: la que le aporta la propia cultura del nativo. Esto permite que se

desarrolle una personalidad más rica y se mejore su capacidad de aprendizaje para el futuro. Esa es la esencia del hablante o aprendiente intercultural.

Como conclusión final, conviene apuntar la centralización que se hace en el *Marco* sobre ejemplificaciones de cultura europea, debido a que este documento fue elaborado para tal fin. No obstante, podemos llevarnos esos planteamientos a todo tipo de culturas. Como hemos mencionado, vivimos en la era de la globalización y la tecnología, lo que hace que nos movamos y nos relacionemos con extrema facilidad.

### 2.2.2 ¿Qué es la competencia sociocultural?

Debemos tratar de concretar la definición de la competencia cultural para tener claro de qué estamos hablando y a qué problemas vamos a tener que enfrentarnos a la hora de diseñar nuestra unidad didáctica con el fin de cumplir los objetivos propuestos.

Si buscamos una definición clara, quizás la más acertada sea aquella que se refiere a la competencia sociocultural como

el conocimiento de reglas sociolingüísticas y pautas culturales que permiten que las intervenciones lingüísticas sean adecuadas a un contexto. (...) Se trata de que los aprendientes sean capaces de actuar de forma adecuada. (Cesteros, 2004: 135).

En otras palabras, y como decía Hymes, saber qué decir, en qué momento y cómo decirlo. Entonces, parece acertado afirmar que cada sociedad juega con unas reglas determinadas. Esto no significa que el aprendiente de un idioma tenga que copiar al nativo, ya que esto puede convertirse en un problema. Las pautas de la cultura no son universales y, por lo tanto, no hay que aplicar el dicho de “allí donde fueres, haz lo que vieres”. (Miquel y Sans, 2004). Estas autoras toman de referencia la obra de *Alicia en el país de la maravillas* para comparar a la inocente protagonista de la obra con un estudiante de lengua extranjera: ninguno de los dos sabe cómo interactuar ni cómo son los ritos de la nueva comunidad donde se encuentra. Es decir, ante un contexto desconocido, nos sentimos perdidos e inseguros. Esto puede provocar un choque cultural en forma de frustraciones, lo que lleva la posterior impotencia, sensación de rechazo por parte de los miembros de una comunidad y desorientación. (Oberg, 1960).

Por tanto, todos los autores parecen redundar en lo mismo, en lo unido que está lo cultural con el comportamiento social:

Es donde se concentran todos los elementos que rigen la adecuación: es el conjunto de afirmaciones, creencias y saberes, objetos y posiciones de esos objetos, modos de clasificación, presuposiciones, conocimientos y actuaciones (rituales, rutinas, etc.) socialmente pautadas que confluirán en cualquier actuación comunicativa y que harán que esta sea adecuada o premeditadamente inadecuada”. (Miquel, 2005: 513).

### 2.2.3. ¿Cómo afecta el componente sociocultural al aula de E/LE?

A continuación, vamos a tratar el hecho de que cada estudiante es único y el componente cultural le ayuda a comprender qué está aprendiendo: por qué se habla de una manera y no de otra, qué expresiones se utilizan en cada situación, qué

referencias... Es decir, todo aquello que Hymes planteaba a raíz de las investigaciones de Chomsky y que hemos citado al inicio de este marco teórico con el objetivo de contextualizar la competencia a tratar en el trabajo: la sociocultural.

Acabamos de citar dos definiciones referentes a la competencia sociocultural de las que, en esencia, se desprende la importancia que tiene el hecho de ser conscientes en nuestros actos sociales. Si un nativo se comporta de manera inadecuada, seguramente lo haga de forma consciente.

Sin embargo, cuando eso lo hace un extranjero, lo más probable es que sea por desconocimiento, de ahí la importancia de acercar el componente sociocultural a nuestros alumnos. Eso no significa que haya que ver los fallos como algo negativo, ya que, como en todo conocimiento, el error ayuda a interiorizar el conocimiento para situaciones futuras. Lo que sí parece claro es que los malentendidos suceden, como norma general, porque el hablante extranjero interpreta la nueva realidad a la que se enfrenta desde su propia cultura en vez de desde la propia comunidad en la que está o estará inmerso. Es decir, parte desde un punto erróneo.

A raíz de esto podemos afirmar que el aprendiente debe conocer las convenciones culturales que regulan las intervenciones de los participantes en un determinado contexto y comunidad. (Iglesias Casal, 2003).

Todo esto no se entendería sin la triple división cultural (Miquel y Sans, 2004), donde hablaban de *cultura en mayúsculas*, *cultura “a secas”* y *kultura*. Según estas autoras, la raíz de todo está en la *cultura “a secas”*, ya que es la que nos sirve para entender la sociedad, actuar en ella e interactuar con sus miembros. Es decir, es la que guarda más relación con la sociolingüística y todo lo que ello conlleva: pragmática, adecuación... Por lo tanto, es primordial comenzar por la enseñanza de este tipo de cultura para, después, irse extendiendo hacia los extremos: la *cultura con mayúsculas*, que se ocupa de una cultura más referida al conocimiento general, y la *kultura*. Por este motivo, a la hora de comenzar a diseñar cualquier material, debemos tener esto en cuenta, ya que “es la única manera de que al adentrarse en los extremos, logren identificar los matices que cualquiera de esa comunidad tiene asumido”. (Miquel y Sans, 2004).

En estrecha relación con esto, se vuelve a partir de esta triple división cultural para profundizar en la *cultura epidérmica*: costumbres y usos que difieren del estándar cultural aceptado a nivel general (Miquel, 2005: 516). Es decir, el hecho de que dentro un mismo territorio existen diferencias culturales se deben tener en cuenta a la hora de enseñar: no es lo mismo dar clase a un extranjero en Euskadi que en Andalucía, ya

que los referentes artísticos, por poner un ejemplo, que conforman la *cultura con mayúsculas* son diferentes en ambos territorios.

Tales diferencias son las que forman parte de la intracultura de un país. De hecho, la visión uniforme de una cultura solo es posible vista desde fuera. Una vez dentro, se perciben las diferencias que la integran. (Peñamarín, 2006: 147).

Por lo tanto, parece claro que “enseñando una lengua como instrumento de comunicación, se enseñan prácticas sociales o valores culturales”. (Miquel y Sans, 2004). Con estas reflexiones no se trata de transmitir al alumno el hecho de la imitación, sino que se le ofrece la máxima información posible para que sea consciente de cómo funciona esa sociedad. Al fin y al cabo, transgredir las normas culturales o respetarlas es su elección.

En lo que sí existe un consenso por parte de los autores que han investigado sobre la competencia sociocultural es en que a un extranjero sí se le permiten fallos en la lingüística pero se ve de peor manera fallar en los comportamientos sociales. De hecho, a pesar de que fallar nos sirve para interiorizar el error y evitarlo en un futuro, el hecho de provocar estas situaciones incómodas pueden llevar a generalizaciones falsas que involucren a la comunidad de quien ha cometido dicho error.

Por este motivo, una vez más, conviene dejar claro lo importante que es prestar atención a una correcta enseñanza de esta competencia dentro del aula de E/LE.

Lo que tenemos que tener muy presente es que el acercamiento de esta competencia al aula no tiene que verse como un enfrentamiento entre la cultura del que aprende una lengua extranjera con respecto a la suya propia. Tampoco se trata de realizar una imposición de nuestra cultura sobre las de los aprendientes; todo lo contrario. De lo que se trata es de acercarla para que el alumno sepa comprender mejor nuestra manera de ser, de actuar y de ver el mundo. Ellos tienen su cultura y nosotros la nuestra. Por eso, a la competencia sociocultural se le une de forma muy estrecha la interculturalidad, de la que ya hemos hablado. De esta manera, conviene detenerse en la siguiente definición:

La competencia intercultural consiste en ser capaz de comportarse de forma adecuada en el encuentro intercultural e intentar ser un miembro más de la comunidad. (Oliveras, 2005).

Dicha definición puede prestar a la confusión: intentar ser un miembro más no significa imitar o parodiar un comportamiento. Desde la competencia sociocultural se puede ayudar a mostrar respeto y curiosidad como efecto motivador por la vida cotidiana y todo lo que rodea la sociedad de esa lengua que se pretende aprender. De esta



manera, se pueden plantear preguntas para despertar dicha curiosidad tipo: *¿A qué hora crees que se cena en España?*

Por lo tanto, el objetivo de nuestra comunicación es incorporar la cultura al aula para lograr una competencia comunicativa lo más eficaz posible entre los aprendientes (Galindo, M., 2005: 441). De esta manera, a la hora de abordar los contenidos culturales en un programa docente, debemos tener en cuenta la comunicación verbal, kinésica, proxémica, la organización social o la vida cotidiana. Es decir, ser conscientes de que los actos del habla no son universales: cada cultura tiene los suyos propios.

Actualmente existen dos tipos de modelos principales para trabajar la competencia sociocultural en el aula de E/LE:

- Actividades para romper con los prejuicios y tópicos.
- Actividades para introducir cualquier aspecto sociocultural.

Esto que desde hace años comenzó a ponerse en práctica en escuelas de negocios para lograr que las relaciones comerciales tuvieran éxito, se está trasladando a todos los niveles del aprendizaje de idiomas, conscientes de la importancia que tiene saber actuar en el medio social para lograr el éxito comunicativo.

Se pretende así que le estudiante cultive su curiosidad para una posterior atracción hacia una cultura y comunidad hasta entonces desconocida. La única manera de conseguir eso es eliminando los prejuicios y trabajando las actitudes positivas de la diversidad cultural existente pero sin que renuncie a su identidad cultural. Como profesores debemos enseñar el cómo y el por qué se dice algo. Así se evita el estrés que puede provocar un choque cultural. (Iglesias Casal, 2000: 5-9).

Conviene resaltar que la cultura “es un sistema donde todos sus elementos están integrados e interaccionan creando una unidad”. (Miquel, 1999). Este sistema es compartido por los miembros integradores del mismo por lo que, si esto no ocurre, no se puede hablar de cultura. También conviene tener en cuenta que el componente sociocultural es adaptable y permanece igual en el tiempo. Por componente sociocultural entendemos los siguientes elementos: los símbolos, las creencias, los modos de clasificación, las presuposiciones y las actuaciones. (Miquel, 2005: 519-524). Esto quiere decir que, por ejemplo, nuestra sociedad no se relacionaba de la misma manera hace seis décadas que hoy en día. El componente sociocultural no permanece inalterable en el tiempo.

Finalmente, recordamos la importancia intercultural e intracultural que existe en cada cultura pero especialmente en la española. Así, si partimos del hecho de que muchos pueblos hispanos diferentes tenemos como lengua materna el español, hablamos de

intracultura. Sin embargo, si nos centramos en la propia cultura de cada pueblo y sus reglas, ya que cada país tiene las suyas, hablaríamos de intercultura.

En otras palabras, los países de habla hispana tienen en común la intracultura de la lengua, pero diferentes comportamientos sociales: intercultura. Ser conscientes de esto nos sirve para, como profesores, tener que formarnos y adaptarnos al medio en el que impartamos E/LE debido a tales diferencias. En este aspecto, es justificado acudir al siguiente ejemplo de investigación:

Alumnos que anteriormente han sido profesores narran cómo han tenido que formarse específicamente sobre temas culturales como *La tomatina* (en Buñol, Valencia) o el *Inti Raymi* (Fiesta del Sol en quechua) al encontrar estas manifestaciones culturales que desconocían dentro del programa que tenían que enseñar. (Hernández Muñoz, 2012: 121).

Como docentes, somos el primer ejemplo de motivación para nuestros alumnos y debemos saber transmitirlo. Ello nos convertirá a la vez en mejores profesionales. Tenemos que tener claro que, a la hora de abordar temas culturales, la visión personal que cada uno tenga de ella juega un papel muy importante, ya que “la cultura es entendida y evaluada como el uso que los hablantes hacen de ella y no como una descripción de pautas de comportamiento rígidas”. (Hernández Muñoz, 2012: 123). Por esto mismo, hay que tomar cierta distancia y ser conscientes de que no existe una cultura mejor que otra. Debemos hacer ver que esas diferencias que otorgan la identidad de cada comunidad enriquecen el aprendizaje y deben ser utilizadas como puentes de acercamiento para lograr un conocimiento adecuado.

#### 2.2.4 La competencia sociocultural en el PCIC

Es fundamental presentar de forma clara cómo aparece reflejada la competencia sociocultural dentro de uno de los manuales de referencia en el mundo de la enseñanza de E/LE.

En primer lugar, cabe destacar la estrecha relación que el *PCIC* establece entre los apartados de *Referentes culturales*, *Saberes y comportamientos socioculturales* y *Habilidades y actitudes interculturales*. Esto es así debido a que estos apartados están compuestos por esos elementos de los que hablaba Miquel (2005) y que hemos tratado en el anterior apartado, donde se decía que confluían entre ellos para formar el componente sociocultural. El *PCIC* deja claro que “el desarrollo de la dimensión cultural incorpora aspectos que, si bien no son estrictamente lingüísticos, tienen relación directa con la lengua en su proyección comunicativa”. Es decir, no solo es lo que se dice, sino cómo y en qué momento se dice.

Hay que resaltar que desde el Instituto Cervantes se pretende dar a conocer no solo los rasgos característicos de las diferentes culturas que conviven en España, sino también las de los países de Hispanoamérica:

En el inventario de *Referentes culturales* se presenta un tratamiento no solo de los aspectos culturales de la realidad española sino también de aquellas que son más significativos en las culturas de los países hispanos. (*PCIC*).

En el inventario, esto se hace de una forma bastante acotada, evitando ofrecer una variedad de aspectos que constituyen la identidad histórica y cultural de cada sociedad. Por lo tanto, desde este trabajo, se pretende dar luz a la importancia que tiene el profesor en el aula de E/LE, teniendo en cuenta la variedad existente en la cultura hispana y sabiendo acotar los conocimientos socioculturales que se tratarán en clase dependiendo de las necesidades de sus alumnos. Esta es la razón por la que no se profundiza demasiado en el apartado de *Productos y creaciones culturales*.

Si nos centramos en el apartado que el *PCIC* dedica a *Saberes y comportamiento socioculturales*, conviene destacar que aquí solo se centra en la dimensión cultural española, a diferencia de los *Referentes culturales*, que sí consideraba a los países de Hispanoamérica. Esto es así debido a la gran variedad que ofrece la identidad colectiva de cada país: la interculturalidad de la que hablábamos en el anterior apartado y que explica los aspectos cotidianos de cada comunidad. En este aspecto, el *PCIC* es claro atendiendo a la diversidad y las necesidades de los aprendientes:

La selección y la gradación de los contenidos socioculturales requieren un conocimiento de primera mano de los aspectos que constituyen la vida cotidiana, los usos y costumbres de una determinada comunidad y el acceso a este conocimiento no es posible. (...) La falta de estudios de este tipo requiere por parte de todos los interesados en la enseñanza y la difusión del español una labor de recopilación y tratamiento de datos que permita ir componiendo una visión actual. (...) En este sentido, tanto la estructura como los contenidos de *Saberes y comportamientos socioculturales* pueden servir de base para quienes lleven a cabo algún tipo de selección y distribución de contenidos respecto a alguna comunidad o zona geográfica concreta, según las necesidades de los alumnos y las características de la situación de enseñanza y aprendizaje. (PCIC).

En este apartado, el de *Saberes y comportamientos socioculturales*, cobran gran importancia las situaciones de interacción. Es decir, la manera de comportarse en sociedad: las convenciones sociales. Un aspecto demasiado genérico que va desde la pragmática hasta el lenguaje no verbal, pasando por otros elementos: hospitalidad, comportamientos esperados de ambas partes que intervienen en un proceso comunicativo, sentido del humor... Para llevar esto al aula, se optó por conjugarlo con esquemas que discurren en paralelo por los apartados de *Nociones específicas* o *Tácticas y estrategias pragmáticas*, lo que confirma la amplitud de dicho apartado.

Para concluir conviene acudir a la siguiente cita:

La competencia intercultural supone una ampliación de la personalidad social del alumno, que puede desarrollar una capacidad de adaptarse y desenvolverse con éxito en distintas situaciones en las que se relaciona con personas de comunidades diferentes a la suya. (PCIC)

Por lo tanto, desde el PCIC se busca otorgar al alumno de una serie de habilidades y actitudes para observar e interpretar la manera de actuar en el proceso comunicativo de una determinada comunidad. Además, se busca dejar a un lado los estereotipos para lograr que todo aprendiente logre tender puentes de proximidad cultural, evitando así posibles malentendidos que dificultan la comunicación eficaz: objetivo que todo alumno busca a la hora de aprender una lengua extranjera.

Así, el PCIC busca que todos los alumnos que se adentran en el aprendizaje de E/LE consigan:

- Conocer otras comunidades diferentes a la suya.
- Crear conciencia intercultural.
- Establecer las destrezas necesarias para la creación de relaciones entre culturas.
- Lograr un acercamiento, un interés o empatía por una cultura distinta a la del aprendiente.

- Incrementar progresivamente sus conocimientos en forma de habilidades y destrezas.

Por lo tanto, el *PCIC* tiene como objetivo promover el acercamiento entre la cultura hispánica y la del país de origen, así como transmitir una imagen auténtica de la misma, buscando acabar con los tópicos y prejuicios existentes hasta el momento<sup>4</sup>.

### 2.2.5 La competencia sociocultural en el *MCER*

A continuación, veremos cómo refleja el *MCER* la competencia sociocultural ya que, a pesar de haber tratado la intercultura en el *Marco*, conviene profundizar más propiamente en la forma que se refleja el componente sociocultural como tal. No hay que olvidar que la interculturalidad es uno de los diversos factores que forman la competencia sociocultural ya que, como dice el *Marco*, “el mundo de origen y el de objeto de estudio producen una consciencia intercultural que incluye la consciencia de la diversidad regional y social de ambos mundos”.

Cuando el *MCER* habla de conocimiento sociocultural dice que “el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad en las que se habla el idioma es un aspecto de conocimiento del mundo” (Consejo de Europa, 2022: 100). De aquí se desprende la visión previa de tratar lo sociocultural como un aspecto de cultura general. Sin embargo, es algo más que eso ya que, según el *Marco*, resulta importante un correcto acercamiento de este aspecto al alumno ya que “es probable que no se encuentre en su experiencia previa”. O lo que es peor, puede que esté contaminado de estereotipos que distorsionan la realidad en impiden una correcta comunicación y aprendizaje. Según el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 100-101), lo que distingue a una sociedad europea determinada y a su cultura son siete aspectos:

- La vida diaria.
- Las condiciones de vida.
- Las relaciones personales.
- Los valores, las creencias y las actitudes respecto a factores como la clase social, culturas regionales o historia, en otros más.
- El lenguaje corporal.
- Las convenciones sociales de las que ya hablaba el *PCIC*, como puntualidad, tabúes o comidas.

---

<sup>4</sup> Nota al pie de página en *La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de lenguas*, de Galindo, M. (2005).

- Comportamiento ritual.

De acuerdo con lo anterior, se tendrá en cuenta la selección de uno de estos aspectos para la creación de la futura unidad didáctica que se presenta en el anexo de este trabajo. Concretamente, se busca profundizar en la vida diaria, aunque todas ellas interaccionan entre sí. Resulta complicado verlas como aspectos individuales y claramente separados: iría en contra de todo lo que hemos hablado hasta el momento sobre lo que es la cultura y su manera de funcionar.

De esta forma, desde el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 102) se trata de determinar qué destrezas deberán ponerse en práctica por parte del alumno, incluyendo:

- Adquirir la capacidad de relacionar su cultura de origen con la extranjera.
- Dotar al aprendiz de sensibilidad cultural.
- Saber cumplir con el papel de intermediario cultural entre su cultura propia y la extranjera.
- Tener la capacidad de superar los estereotipos.

Tampoco deja pasar por alto la estrecha relación que surge entre la competencia sociocultural y la lingüística, dando lugar a la sociolingüística, facilitando las interacciones sociales o relaciones de convivencia. Sin embargo, el objeto de este trabajo no persigue este aspecto en concreto, ya que es demasiado profundo, por lo que debería ser tenido en cuenta para futuras ampliaciones del mismo.

No obstante, consideramos adecuado hacer una breve reseña, ya que, como dice el *MCER*, “la lengua es un fenómeno sociocultural” (Consejo de Europa, 2002: 116). Por lo tanto, dentro de la competencia sociolingüística encontraríamos los marcadores discursivos, refranes, diferencias de registro o el dialecto. Es decir, elementos que confluyen entre ellos y no aparecen de forma aislada. De ahí la importancia de hacer esta breve mención.

Cabe destacar que desde el propio *Marco* se concede mucha importancia a la unión entre lo sociocultural y lo intercultural, haciendo que se retroalimenten a la hora del aprendizaje. De esta manera, y como veíamos con anterioridad, el grado de apertura en la mente del alumno es fundamental a la hora de crear esa empatía por la cultura extranjera y poder esquivar los estereotipos que entorpecen el correcto aprendizaje.

Muy próximo a este aspecto se encuentra el hecho de saber transmitir esa ilusión que motiva al alumno a seguir adquiriendo conocimientos.

## **2.3 El elemento lúdico como agente motivador**

### **2.3.1 Aprender de forma lúdica**

El juego es una actividad dedicada al tiempo de ocio y, por tanto, proyecta en nuestra mente una asociación de divertimento y satisfacción. Una actividad que provoca placer y alegría en quien la pone en marcha. No podemos obligar a alguien a jugar: es algo que surge solo. (Borja, 2000: 15). Gracias a esta concepción, el juego ha ido introduciéndose como actividad pedagógica, eliminando esa concepción que se tenía en la época de la industrialización como elemento no educativo, asociado a la pérdida de tiempo. No obstante, esta idea se ha mantenido durante años “a pesar de la defensa que hacen del juego autores como Piaget, Vigotsky o Freud”. (Borja, 2000: 15). Tal era el convencimiento de estos autores que no solo potenciaron la incursión de actividades lúdicas como elemento, sino que llegaron a diseñar juguetes y actividades con tales finalidades.

Si nos paramos a analizar lo que aporta el elemento lúdico encontraremos los siguiente elementos positivos que contribuyen a la educación y, lo más importante, ser utilizada como un agente motivador. Es decir, un motivo para querer aprender y lograr hacerlo de forma divertida y eficaz. Dichos elementos son (Borja, 2000: 17):

- Dimensión creativa.
- Actividad elegida o aceptada de forma placentera.
- Contiene grandes dosis de fantasía-imaginación.
- Capacidad educativa y creativa.
- Dimensión trascendente: no es una pérdida de tiempo.
- Aprovechamiento del tiempo.

Actualmente el juego se utiliza de forma planificada como una estrategia didáctica que no se aplica simplemente a los niveles de la etapa infantil. También se extiende a la adolescencia, universidad y niveles de madurez y senectud ya que diversos estudios han puesto de manifiesto los beneficios que el elemento lúdico supone en el entrenamiento de la mente, lo que posibilita un mejor aprendizaje.

En estos último tiempos, la tendencia se acrecenta y parece que va tomando una dimensión generalizadora entre maestros y profesores de distintos niveles educativos, desde el parvulario a la universidad, que ven la necesidad no solo de un activismo como principio educativo, sino de lograr aprendizajes significativos. Por ello, la actividad lúdica genera intereses didácticos. (Borja, 2000: 18).

Esa imagen negativa de la que gozaba el juego hace décadas comienza a sufrir un importante cambio gracias a su potenciación desde la misma escuela o a la aparición de ludotecas. De esta manera, hay que entender que el juego de forma educativa es un complemento al juego como ocupación del tiempo libre. Obviamente, una ludoteca es muy diferente a una escuela debido al planteamiento de objetivos diferentes, pero tampoco es algo contrapuesto, ya que ambas se encuentran en el ámbito educativo.

Al tratar el aspecto lúdico como un agente motivador en el aula de E/LE, hemos creído conveniente hacer una breve reseña a modo de contexto de lo que actualmente supone la incorporación del elemento lúdico al entorno educativo. El hecho de no entender el elemento lúdico como un simple juego, sino como empleo de diferentes recursos didácticos para la enseñanza. Es decir, no reducir lo lúdico al juego exclusivamente, sino que también se pueda ampliar a actividades estimulantes que no tienen que realizarse necesariamente con juguetes. Pueden usarse otros elementos como, en nuestro caso, el audiovisual.

De todo esto se desprende la idea de que incorporar un elemento lúdico al aula posibilita una mayor integración en el mundo social, fomentando los valores culturales y sociales. De hecho, el elemento lúdico es una característica diferenciadora de cada comunidad, una aportación más al acervo cultural. De esta manera, se entiende el elemento lúdico como agente motivacional y posibilitador de aprendizaje y desarrollo cultural, creando situaciones de sociabilización y cooperación entre los alumnos, además de ayudar a su desarrollo creativo y cognitivo.

Es conveniente recordar que “son cada vez más los docentes que elaboran material didáctico con actitud lúdica (...) consiguiendo mayor motivación por parte del alumnado”. (Borja, 2000: 32). De acuerdo con esta afirmación, debemos ser conscientes como profesores de que conocer a nuestros alumnos y sus intereses puede ayudarnos a crear mejores materiales basados en elementos lúdicos y ello facilitará su motivación. Seleccionar aplicaciones tecnológicas, juegos tradicionales o incorporar el audiovisual al aula, contribuyen a que el elemento lúdico sea una herramienta eficaz y genere un sentimiento en nuestro alumnado de querer seguir aprendiendo.



Tampoco hemos de olvidar que

el juego es la primera incursión de los niños en el aprendizaje ya que es como mejor aprenden (...) pero los adultos también. Se llama juego porque lo hacen más por diversión que por algún tipo de objetivo o premio pero aprenden con estas actividades. (Stipek y Seal, 2004: 44-47).

Conviene aclarar que el alumno puede estar muy motivado pero en alguna ocasión, puede necesitar algún premio para que su motivación no caiga. Sin embargo, esto es delicado ya que, a largo plazo, la motivación por aprender puede acabar desapareciendo en favor de la mera recompensa o premio. Por lo tanto, hay que usarlos con moderación. Lo que sí queda claro a raíz de estos autores es que un alumno es más creativo cuando se le motiva con el interés y la diversión que con otro tipo de presiones externas.

### *2.3.2 La motivación en el aula*

Debemos hacer una incursión en lo que supone el hecho de centrar nuestras clases y materiales en el aspecto lúdico: actuar de agente motivador para el alumno, lo que es fundamental para cumplir nuestros objetivos como profesores de lograr una enseñanza eficaz.

Para empezar, conviene dejar claro que uno de los principales problemas al que nos vamos a enfrentar en la docencia en general y de E/LE en particular, especialidad que nos compete, es la posible falta de interés en alguna ocasión por parte del alumnado. Esto puede ser por diversos motivos: falta de conexión entre alumno-profesor, malos materiales, planteamiento erróneo de las clases, bajo estado anímico de alguna de las partes... Todo ello hace que como profesores nuestra autoestima se vea afectada por no saber manejar la situación. De ahí que surja una pregunta fundamental: ¿qué puedo hacer para que mis alumnos se interesen por aprender?

La motivación está estrechamente ligada al contexto del aula y por ello, una buena manera de crear motivación es generando curiosidad con los materiales que vayamos a presentar. Para poner en práctica la motivación se deben tener en cuenta los siguientes aspectos (Alonso, 1997: 13-17):

- El perfil del alumno.
- Las pautas de actuación docente.
- El grado de interacción y dinamismo en el aula.
- El clima de la clase.

- La duración.

De todos los anteriores puntos, la clave está en conocer lo mejor posible al alumno y así poder diseñar la lección y los materiales de una manera lo más eficaz posible. Sin embargo, parece imposible conocer a todos los alumnos de una manera tan profunda como para actuar así. Por ello, existe una clasificación general de los alumnos según el tipo de metas que estos persigan (Alonso, 1997: 25-34) y que como docentes nos puede ayudar:

1- Deseo de dominio y experiencia competitiva: es un alumno capaz de aprender y comprender por lo que su motivación es muy alta.

2- Deseo de aprender algo útil: el alumno desea ser competente y adquirir destreza en algo que le sirva para algo. Busca una tarea con utilidades futuras por lo que, no conocer esto desde el principio, le desmotiva.

3- Deseo de conseguir recompensa: dependiendo del alumno puede resultar positiva aunque, a largo plazo, la motivación por el aprendizaje desaparece buscando simplemente la propia recompensa.

4- Necesidad de seguridad y del aprobado: este caso es similar al anterior ya que el alumno no tiene motivación por aprender sino por aprobar.

5- Necesidad de preservar la autoestima: el hecho de que el alumno trate de mantener su autoestima intacta y no quedar por detrás de sus compañeros en cuanto a ser competente en una tarea, puede provocarle estrés y la consecuente desmotivación por el aprendizaje del idioma extranjero.

6- Necesidad de autonomía y control personal: el alumno busca ser capaz de elegir entre varias opciones y no sentirse obligado a hacer algo como suele ocurrir.

7- Necesidad de aceptación incondicional: crear un buen clima en el aula favorece la motivación.

De aquí se desprende el hecho de que cada alumno es diferente, al igual que lo es cada profesor; por ese motivo conviene estar alerta y mantener en constante revisión el clima del aula y nuestros materiales, pudiendo ofrecer alternativas que ayuden a mantener la motivación en el aula. Así, una buena manera de crear motivación en el aula es provocar el interés de los alumnos al comienzo de una explicación que pueda resultar trascendental, aludiendo a conocimientos previos que ya tengan. Esto resulta muy agradecido debido a que el alumno se siente útil y puede poner en práctica algo que ha aprendido con anterioridad.

En segundo lugar, debemos explicar la relevancia que tiene cada cosa que se trabaja en clase para los alumnos no se sientan perdidos ni tengan la sensación de estar perdiendo el tiempo.

Por último, debemos procurar mantener el interés del aprendiente con actividades claras y entretenidas.

Por tanto, queda claro que la motivación pasa en primer lugar por nuestro papel como profesores, pero también viene dada otros factores como: la inteligencia y la disposición que tenga el propio alumno, la creencia que el alumno tenga en poder adquirir habilidades (autoestima), su capacidad para afrontar el trabajo y las ayudas externas que pueda recibir por parte de profesores, compañeros o familiares. Siguiendo con este último factor de las ayudas externas, conviene destacar que

hay que educar a los hijos para que se sientan competentes, autónomos y seguros en su relación con los demás. Estarán automotivados cuando puedan decidir y controlar su aprendizaje. (Stipek y Seal, 2004: 19).

Con esta reflexión se pretende justificar la importancia que tiene motivar al alumno desde edades tempranas para fortalecer su autoestima y favorecer así su aprendizaje.

Muy estrechamente relacionado con la motivación se encuentra la *Teoría del Flow*, donde se habla de un estado placentero del aprendizaje. De esta manera, quien realiza una actividad está tan centrado en la misma que se evade de todo lo que le rodea, llegando incluso a perder la noción del tiempo. (Csikszentmihalyi y Nakamura, 2002: 90) Esto provoca gozo entre quienes lo realizan.

Diversos estudios han tratado este tema, como el elaborado en la Universidad de Rochester, donde se demostraba que a mayor interés y placer por la lectura de un texto, mayor tiempo se recordaba en nuestra memoria<sup>5</sup>. Lo cual demuestra una vez más la importancia que tiene saber motivar a nuestros aprendientes de E/LE en el aula.

Cuando nos enfrentamos a una situación de aprendizaje hay una parte de nuestro cerebro que pregunta: ¿necesito este aprendizaje para sobrevivir? En caso afirmativo podemos seguir con el aprendizaje que tenemos a nuestro alcance y aprovechar nuestro potencial. Si la respuesta es negativa, olvidémonos de todo. (Gilbert, 2005: 26).

---

<sup>5</sup> Ryan, R., Conell, J. y Plant, R. *Emotions in nondirected text learning*. Learning and Individual Differences, nº2, 1990, pp. 1-17.

De aquí se desprende la idea que todo alumno se ha preguntado alguna vez sobre la utilidad de lo que está aprendiendo. El deseo de aprender algo útil (Alonso, 1997: 27). Tradicionalmente se ha empleado mucho tiempo enseñar el *cómo* pero lo fundamental en la motivación es el *por qué*.

En este aspecto, Gilbert (2005: 38) plantea la necesidad de que el alumno se deba plantear objetivos que no sean fáciles de conseguir ya que según sus palabras “nadie que se propusiera lo evidente alcanzó todo su potencial”. Esta reflexión resulta muy interesante a la hora de llevarla al aula de E/LE debido a la complejidad de las reglas y usos que tenemos en esta lengua. No obstante, el hecho de entender cómo funciona una sociedad y su manera de interaccionar tampoco resulta fácil. De aquí se entiende que nunca conoceremos nuestro verdadero potencial si nos fijamos metas muy bajas. Esto, aplicado a los materiales usados en clase se traduce en el hecho de ser realistas y aplicar actividades que se den en el día a día. Por ejemplo, usar materiales audiovisuales que se emitan en el país de origen.

La motivación depende, por tanto, de la relación existente entre las metas personales que cada aprendiente tiene con respecto al contexto de la propia aula: estructura de la clase, expectativas creadas, elaboración de materiales o la interacción del profesor con los alumnos. (Alonso, 1996: 11-50). Por ello, que un alumno esté motivado provocará su eficaz aprendizaje. Y esto, a su vez, tiene un estrecho vínculo con las decisiones tomadas por el profesor a la hora de organizar la enseñanza. Por este motivo, un profesor debe definir claramente los objetivos del aprendizaje, presentar una información adecuada, proponer tareas relacionadas con la información aportada, responder demandas de los alumnos, evaluar el aprendizaje y ejercer control y autoridad. Por ello, a la hora de plantear las actividades a realizar en clase, debemos tener claro cómo va a responder mejor el alumno para sacar partido a la propuesta. El problema es que en muchos casos es impredecible. Dependiendo de esto se hace una triple clasificación: cooperativa, competitiva y sin interacción alguna.

Según Alonso (1996: 41), los estudios revisados dicen que:

- El contexto competitivo: tiene efectos motivacionales más negativos porque siempre hay perdedores. De aquí se desprende la idea de que elemento lúdico también tiene aspectos negativos que el alumno puede encajar mal.
- El trabajo individual o sin interacción: estos trabajos pueden tener efectos más o menos positivos dependiendo de la tarea y de las metas con que se afronten, además de los mensajes dados por el profesor.

- El trabajo cooperativo: es útil para estimular el interés, motivar al alumno y aprovechar su rendimiento de la mejor manera posible. En este tipo de tareas hay que tener en cuenta el tamaño del grupo, el tipo de tareas y las características del grupo ya que no vale todo por el hecho de trabajar en grupos.

Tras revisar esta clasificación de los diferentes tipos de tareas, llegamos a la conclusión de que absolutamente todo tiene una razón para llevarse a cabo de una manera y no de otra, pero también que el trabajo cooperativo, siempre que se pueda, parece la mejor opción a la hora de buscar la motivación del alumnado.

Cuando un clima viene definido por la percepción del interés del profesor en que cada alumno aprenda, de que en la clase reine el orden y hay objetivos claros, de que el ritmo de la clase es el adecuado y de que no hay favoritismos, el uso de actividades cooperativas tras un adecuado control de las condiciones que dan lugar a efectos negativos, suele ser una forma de trabajo no solo aceptada sino preferida por alumnos, con efectos positivos sobre su motivación, desarrollo cognitivo y rendimiento. (Alonso, 1996: 43).

También conviene mencionar los cuatro tipos de motivación que existen según Caturla (1996: 69-72):

- Intrínseca: la propia materia de estudio despierta interés en el alumno y a medida que avanza en su conocimiento, más quiere profundizar.
- Autoestima: los éxitos y fracasos cosechados forjan nuestra autoestima. De esta manera, si algo se nos da bien o nos gusta, mostraremos más interés.
- Motivación centrada en la valoración social: busca la aprobación por parte de alguien que el alumno considera superior a él, como la de un nativo en el caso del E/LE y su componente sociocultural.
- Recompensa externa: los premios obtenidos tras alcanzar una meta, como adquirir un certificado DELE.

Si nos fijamos en las principales teorías que han tratado el componente motivacional, cabría destacar dos:

- La teoría de la necesidad de Maslow: donde cada persona jerarquiza sus necesidades de menos a más en diferentes niveles y, una vez se consigue satisfacer cada nivel, se pasa al siguiente. El inmediatamente superior. Al igual que en el aprendizaje de idiomas.

- La teoría del logro de McClelland: donde se explica que hay dos tipos de personas. Los que buscan el logro y los que buscan evitar el fracaso. De ahí la importancia de crear el buen clima en clase que se mencionaba al comienzo de este apartado.

Finalmente, debemos recordar que la motivación empieza por el propio profesor ya que, si él no disfruta, los alumnos serán conscientes y tampoco lo harán.

Para enseñar una asignatura es muy importante el conocimiento profundo de la materia en cuestión. (...) Debemos conocer los tópicos básicos, metodologías utilizadas, su historia (...) ya que es importante que los profesores hablen de lo actual. (Caturia, 1996: 80).

### 2.3.3 *La motivación en el PCIC: motivación intrínseca.*

Es importante mencionar cómo viene reflejada la motivación en el *PCIC*, el cual trata este aspecto desde dos puntos: motivación intrínseca y extrínseca.

En un primer lugar, el *PCIC* trata la motivación intrínseca y lo hace proponiendo una “formulación de objetivos como algo alcanzable”. Esto entronca con lo tratado en el punto anterior siguiendo a Gilbert (2005: 38), donde comentaba que los objetivos no debían ser fáciles para que el alumno fuese así consciente de hasta dónde era capaz de llegar. En este sentido, el *PCIC* parece más realista, proponiendo una meta alcanzable pero remarcando algo que también trataba Gilbert: el grado de dificultad ha de ser elevado.

Así, cuando habla de “formulación de objetivos como algo alcanzable” continúa su desafío con “a pesar de la dificultad que entrañe”. Es decir, que no sirve cualquier cosa que no merezca esfuerzo ya que, si no, la motivación no existe. El *PCIC* pone como ejemplos para esto el hecho de ser capaces de leer una novela actual. En nuestro caso, en vez de una novela hemos decidido aplicar una serie de televisión: *Allí abajo*. Todo el apartado se centra en la consecución de unas metas previas que se ha establecido el aprendiente. De esta manera, el *PCIC* propone el planteamiento de una tarea para satisfacer una necesidad u objetivo y, a la vez, le pide que haga el esfuerzo de verse realizando la actividad con éxito o le plantea enumerar las consecuencias positivas que ha tenido ejecutar dicha tarea. Es decir, le anima.

Este apartado del *PCIC* busca entrenar al alumno para fortalecerle en su forma de enfrentarse al aprendizaje ya que la motivación, como cualquier otro aspecto de la vida, debe trabajarse.

A la hora de orientarse hacia una tarea, aconseja adaptar o modificar dicha tarea, focalizando todo el interés en que se haga y no en pensar en sus consecuencias. Es decir, el *PCIC* busca motivar al alumno para que haga algo y no para que evalúe las consecuencias de si lo que ha hecho está bien o mal. Eso vendrá después; de ahí la importancia del autorrefuerzo o “emisión de comentarios positivos con el fin de animarse a uno mismo y superar las etapas de aparente bloqueo o dificultad”.

#### *2.3.4 La motivación en el PCIC: motivación extrínseca.*

Por otra parte, el *PCIC* también dedica un pequeño apartado a la motivación extrínseca más focalizada en lo que viene tras la realización de la tarea. Y lo hace desde el refuerzo positivo o los premios: si la tarea se ha resuelto bien, recibo una recompensa.

Sin embargo, esta vez el tema de los premios se trata de forma más autónoma, confiando en el rendimiento del propio alumno y no en la percepción que tenga el profesor: elogiando al alumno u otorgándole una calificación.

No obstante, también contempla los refuerzos negativos en forma de metas o propósitos como los que figuran en el ejemplo: “no me levantaré de aquí hasta que...”. Este tipo de refuerzo enlaza con otro aspecto tratado desde el *PCIC* como es el compromiso o contrato del alumno con otro compañero o profesor: fijarse una meta de conseguir algo en un determinado momento.

Queda claro que la motivación es tratada como un interés por conseguir algo en lo que tiene mucho peso la autoestima y seguridad en uno mismo. Por eso, el *PCIC* utiliza diferentes estrategias personales como pueden ser los premios positivos o negativos, los compromisos o las consecuencias positivas que puede tener el hecho de lograr hacer algo. En cualquier caso hay dos factores fundamentales:

- 1- Es personal. Hasta ahora hemos tratado la motivación desde el punto de vista del profesor, siendo un primer motor capaz de despertar el interés en el alumno. Desde el *PCIC*, cada objetivo o meta sale de uno mismo.
- 2- Es continuo. El aprendizaje de un idioma es proceso largo y complejo, por tanto, aferrarnos a cualquier ilusión, cualquier aspecto que pueda ayudarnos

psicológicamente, por absurdo que parezca, puede ayudarnos a seguir en dicho proceso y lograr nuestras metas.

### 2.3.5 La motivación en el MCER.

El *Marco* deja claro que el aprendizaje es una tarea que dura toda la vida y por este mismo motivo,

adquiere una especial importancia el desarrollo de la motivación, la destreza y la confianza de un joven a la hora de enfrentarse a una nueva experiencia lingüística fuera del centro escolar. (Consejo de Europa, 2002: 5).

A esta reflexión se une, además, la motivación que pueda tener el usuario de esa lengua extranjera con el ámbito en que se desarrolle, entendiendo por ámbito un área de interés o de acción concreta. De esta manera se reflejan cuatro ámbitos (Consejo de Europa, 2002: 10):

- Personal: centrado en la vida privada del usuario.
- Público: donde el usuario interacciona con diferentes miembros de la sociedad.
- Profesional: en el que el usuario desarrolla su trabajo.
- Educativo: dedicado al aprendizaje en un centro propiamente dicho.

De esta clasificación se desprende el hecho de que, dependiendo la interacción que se tenga con otros miembros de la sociedad o el grado de inmersión, el aspecto motivacional se verá afectado en mayor o menor medida. Por ejemplo, no es lo mismo sentir la necesidad de aprender un idioma por estar trabajando en el extranjero, donde nadie te entiende, que aprenderlo por placer en un centro de idiomas de tu propio país. Este aspecto va estrechamente unido al de motivación intrínseca, movida por el propio interés que el alumno tenga por aprender, y con la extrínseca, más relacionada con lo que implica el realizar una tarea o aprendizaje. Ambas motivaciones, que ya se comentan en el *PCIC*, también aparecen en el *MCER*.

Para concluir, conviene citar la importancia que otorga el *Marco* al profesor en el aspecto motivacional, algo que el *PCIC* no reflejaba de forma tan explícita, dejándolo más a la motivación propia que a la externa. El *MCER* dice que “el hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea puede aumentar su motivación y seguridad” (Consejo de Europa, 2002: 164). Por lo tanto, debemos ser conscientes de esto a la hora de justificar una tarea, explicar de forma clara qué les pedimos y con qué intención.



## **2.4 El uso del audiovisual en el aula como elemento lúdico**

**Comenzamos el último apartado de nuestro marco teórico** donde vamos a exponer la importancia del uso de material audiovisual en el aula de E/LE, lo cual nos servirá para abordar en futuro la justificación para la creación de nuestra unidad didáctica.

### *2.4.1 El uso del audiovisual en el MCER*

De forma general, una comunidad nativa perdona los fallos idiomáticos más fácilmente que los fallos sociolingüísticos (Martínez, 2005: 460), por lo que parece una buena razón acercar el componente sociocultural a nuestros alumnos. Sin embargo, debido a la complejidad que tiene esta competencia por los diversos elementos que la conforman (pragmáticos, lingüísticos, lenguaje no verbal...), surge una pregunta fundamental: ¿Cuál es una buena manera de hacerlo? Aprovechando los productos audiovisuales para sacarles rentabilidad didáctica.

Queda claro que la persona que aprende un idioma tiene que ser competente al usarlo con otros nativos y esto es lo que se denomina competencia sociocultural. Es decir, no vale ser competente en clase con otros aprendientes, sino que, donde se demuestra la competencia es entre miembros de esa comunidad.

En el *MCER* se trata el tema de la “comprensión audiovisual” (apartado 4.4.2.3), donde se dice lo siguiente:

En la comprensión audiovisual, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (input) auditiva y visual. Dichas actividades incluyen:

- Comprender un texto en voz alta.
  - Ver televisión, vídeo o película con subtítulos.
  - Utilizar nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).
- Se proporciona escala ilustrativa para:
- Ver televisión y cine. (Consejo de Europa, 2002: 73).

A continuación se muestra la tabla que muestra el *Marco* para el uso de esta herramienta audiovisual concreta, la televisión, marcando las competencias que debe cumplir el aprendiente de acuerdo a cada nivel:

	VER TELEVISIÓN Y CINE
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso. Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Seguidamente a esto, el *MCER* trata el tema de las estrategias de comprensión, donde se dice que

suponen identificar el contexto y los conocimientos del mundo adecuados a ese contexto, poniendo en funcionamiento en ese proceso lo que se consideran esquemas apropiados. (Consejo de Europa, 2002: 74).

Si hacemos caso a esta referencia, la mejor manera de hacerlo es mediante la observación de la comunidad nativa, y eso nos lo brinda el audiovisual. De hecho, “se ha demostrado que tenemos mejor memoria para las imágenes que para las palabras”. (Gilbert, 2005: 84).

El *Marco* también hace referencia al uso lúdico de la lengua, remarcando la importancia que estos usos tienen en el aprendizaje y desarrollo de una lengua. De esta manera, el *Marco* menciona dentro del apartado “juegos de lengua de carácter social” un sub apartado de audiovisuales para referirse a juegos o actividades relacionados con este tipo de material. (Consejo de Europa, 2002: 59).

Aunque si hay una pregunta fundamental que refleja el *MCER* es la siguiente: ¿Qué uso puede hacer y se debería hacer de los medios audiovisuales? (Consejo de Europa, 2002: 143) Y a raíz de ello, ofrece una serie de opciones, que van desde su nulo uso hasta el polo opuesto: fomentando las actividades interactivas. Si analizamos este apartado, podemos ver cómo simplemente el *Marco* plantea una serie de posibilidades sin tratar de obviar la relevancia que tiene el audiovisual en clase. Bien sea como escucha de audiciones, bien viendo películas subtitradas.

Finalmente, conviene destacar que el *MCER* apuesta por el uso del material audiovisual en la clase de idiomas y el hecho de que no haya una profundidad mayor en él puede deberse a que su formulación responde a una época en que la evolución tecnológica no permitía un acceso tan inmediato y variado a este tipo de contenidos. No obstante, lo que es indudable es que gracias al vídeo, televisión o películas, se consigue tratar la interacción conversacional, el lenguaje corporal o los elementos culturales en un mismo contenido.

#### *2.4.2 La importancia del audiovisual en el aula.*

El uso del audiovisual resulta muy agradecido para el aprendiente de lengua extranjera, ya que le permite observar diferentes elementos que forman la competencia sociocultural.

De esta manera, según la selección audiovisual que se haga, podemos trabajar diferentes situaciones culturales y realidades vinculadas a ella: desde las diferentes zonas geográficas, su manera de hablar en una o en otra, un corte más realista, más paródico... En definitiva, una herramienta con múltiples posibilidades si se explota bien pero que es fundamental contextualizar para que el alumno no se sienta perdido ni sufra un choque cultural.

Casi todas las aportaciones científicas sobre el audiovisual y enseñanza de E/LE inciden en el atractivo que para los estudiantes representa la imagen y las ventajas para su retención. (Martínez, 2005: 464).

Conviene, por tanto, aprovechar estas ventajas, que principalmente son: el uso de material auténtico y el acercamiento a la lingüística e interacción para su comprensión. Además, gracias a los avances tecnológicos, llegar a estos materiales no resulta tan complicado o limitado en oferta como años atrás.

García Mata (2003: 887) se refiere a la televisión e internet como los únicos medios que ofrecen materiales auténticos para el aprendizaje de E/LE. A las anteriores ventajas se le unen:

- Facilidad de reproducción y almacenamiento.
- Combinan estilos visuales y auditivos, facilitando la comprensión.
- Ofrecen información real no adaptada.
- Son accesibles en el aprendizaje lengua extranjera.

El soporte audiovisual debe convertirse en un instrumento imprescindible en el aula de E/LE ya que, aparte de que utiliza elementos lingüísticos y extralingüísticos actuales,

proporciona una enorme información sociocultural: mentalidades, actitudes o valores (Brandimonte, 2003: 872). De esta manera, el alumno aprende comparando sus propios conocimientos con los ajenos. Es decir, tendiendo puentes entre culturas.

El problema al que se enfrenta un alumno que no está en inmersión cultural, sino que acude a una academia, es que aprende un idioma neutro, centrado más en la corrección. Sin embargo, la comunicación va más allá de eso: son coloquialismos, expresiones hechas, contracciones, acentos, dialectos... Es decir, algo que solo se puede lograr en relación directa con nativos.

Esto no es asequible para todo el mundo, por eso debemos aprovechar la tecnología de hoy en día para brindar a los aprendientes la posibilidad de tener ese contacto virtual con los nativos, aunque sea en forma de serie de televisión.

Hay que proporcionar a los alumnos todo este tipo de información y de una forma lo más atractiva posible (...) y el componente audiovisual en la clase de E/LE puede resultar de gran ayuda: todo aparece más real, más verídico y representa el puente de unión ideal entre el aprendizaje tradicional en el aula y el momento de la práctica real. (Brandimonte, 2003: 871).

De aquí se desprende la idea de que da igual el producto que se ofrezca en cuanto a calidad. No hace falta proyectar a nuestros alumnos una película muy valorada por la crítica o un gran documental. Lo importante es que refleje los aspectos del habla que un estudiante se va a encontrar en el día a día. Por ello, una serie de televisión puede resultar idónea debido a que se muestran diversos aspectos socioculturales como la vida en un barrio de España, la interacción social en un puesto de empleo o en un bar. Ofrecen múltiples escenas cotidianas que quizás una película no tiene por su duración. Conviene recordar que un film dura entre una hora y media o dos horas. En cambio las series, aunque tienen una duración por capítulo más cortas, ofrecen varios capítulos por temporada, lo que permiten sacar más provecho a estos aspectos que comentamos.

Hay que ser realistas y ver que un profesor en el aula con un libro de texto no es capaz de aportar tanta información a sus alumnos como lo hace el soporte audiovisual. Por ello, el profesor debe realizar una minuciosa selección del material que va a proyectar en clase y que analizaremos más adelante.

Seguidamente se plantearán las actividades a realizar, destinadas a fijar estructuras que han sido tratadas en clase antes, durante o después de la proyección, pero siempre con una justificación para canalizar esa curiosidad que hemos sembrado gracias a la proyección. En palabras de Brandimonte (2003: 875), “se pueden abarcar las cuatro destrezas, aunque la actividad privilegiada es la auditiva”. También apunta

que el hecho de ser innovador con el planteamiento de la clase no significa que haya que serlo con el de la realización de actividades: “La estructura de los ejercicios no varía mucho respecto a las tradicionales (textos incompletos, fichas) y se pueden realizar individualmente, en parejas o grupos” (Brandimonte, 2003: 876).

Conviene resaltar el hecho que el audiovisual es clave a la hora de retener y reflejar información.

El efecto o influencia de los medios estaría en ser canales de apreciación de la realidad para los individuos lo que implica ser medios de construcción social de la realidad. (Sánchez Noriega, 1997: 132).

A un aprendiente de una lengua extranjera le es complicado asimilar una cultura no vivida, por lo que el uso de los medios audiovisuales facilita esa comprensión. Una vez se va familiarizando con el engranaje cultural de una determinada comunidad, comienza a familiarizarse con ella, a entender los usos y costumbres para, por último, ser partícipe en la medida que pueda y quiera.

Sánchez Noriega (1997:138) trata a los medios audiovisuales como vehículos de información; instrumentos de cultura que ayudan al usuario a percibir el mundo, favoreciendo así la interacción e integración social. Ayudan al usuario a familiarizarse con un determinado ámbito social aunque sea de manera cognitiva.

Los medios tienen mucha importancia en la socialización de las normas, valores y expectativas de conducta; en las opiniones políticas, ideológicas, religiosas y sobre la moralidad pública; en los gustos culturales; en las actitudes vinculadas a esas opiniones: de tolerancia ante lo extranjero, de diálogo o debate”. (Sánchez Noriega, 1997: 149).

Por lo tanto, la aplicación del audiovisual en la enseñanza de una lengua extranjera, combinada con una buena selección de actividades por parte del profesor, favorece un aprendizaje efectivo y una manera de desterrar estereotipos.

Esta es la razón por la que debemos aprender a usar el audiovisual y combatir el principal error que ha habido hasta hora: mala praxis. “El audiovisual se ha utilizado como mero apoyo didáctico, a veces como premio y como entretenimiento”. (Sánchez Noriega, 1997: 446).

El hecho de cultivar la ficción en el aula ayuda a explicar la cultura viva, a despertar el interés de algo desconocido por parte del alumno y a adquirir conocimientos de fonética de un idioma extranjero (Pérez Tornero, 1994: 454).

### 2.4.3 La correcta elección del audiovisual

A continuación, buscamos clarificar lo importante que es una correcta selección de materiales por parte del profesor para sus alumnos, ya que, como hemos citado con anterioridad, todo debe ser elegido con una justificación, evitando así dejarlo a la arbitrariedad (Brandimonte, 2003: 874) e incurrir, por tanto, en una mala praxis (Sánchez Noriega, 1997: 446).

Para una correcta elección de material audiovisual con fines didácticos se recomienda:

- Concretar el tema o competencia a tratar.
- Seleccionar un tema atractivo para el alumnado.
- Contextualizar el material audiovisual que se va a tratar para que los alumnos no estén tan perdidos: tipo de pieza audiovisual, género, personajes...
- Trabajar con una pieza audiovisual real hecha por y para nativos.
- Elegir piezas breves para evitar la falta de atención.
- Valorar la calidad de imagen y sonido para que la actividad tenga el éxito que se desea.
- Comprobar que dicho material es accesible para los alumnos.

Tal y como trató Sancha Escudero (2015) en sus investigaciones para el uso del audiovisual en el aula de E/LE<sup>6</sup>, otro aspecto que se debe tener en cuenta son los aprendientes por lo que, a la hora de elegir el material, deberemos ser conscientes de una serie de aspectos (Amenós Pons, 1999: 771):

- Nivel del grupo.
- Edad.
- Bagaje cultural de los alumnos.
- Intereses generales.
- Predisposición para trabajar con este tipo de materiales.

Una vez tenidas en cuenta estas observaciones, el docente debe prestar atención a una serie de puntos tratados también por Amenós Pons (1999: 779) para la posterior realización de actividades (*apud* Sancha Escudero, 2015: 14) como serían:

- *Estructura y trama*: ¿Es comprensible o resulta complicado de seguir?

---

<sup>6</sup> Sancha Escudero, A. Trabajo de Fin de Máster de E/LE en CIESE-Comillas (2015): *La enseñanza de mecanismos intensificadores para la clase de ELE de nivel B a través de la serie televisiva "El ministerio del tiempo"*.

- *Personajes*: ¿Está descrito de forma adecuada o es ambiguo?
- *Lengua utilizada*: ¿Hay acento o dialecto? ¿Pronuncian de forma clara?
- *Soporte material*: ¿Es un DVD original o no tenemos licencia? ¿Se puede rebobinar sin problema y acceder a cualquier momento del capítulo o resulta complicado?
- *Integración de palabra y sonido*: ¿La imagen es un complemento para entender lo que sucede?

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, el profesor adquiere conciencia de qué tipo de pieza audiovisual seleccionar para cada grupo de alumnos y, por tanto, no establecer unas actividades uniformes sino adaptadas.

#### *2.4.4 Nuestra elección audiovisual como elemento lúdico: Allí abajo.*

Es necesario hablar de nuestra elección audiovisual teniendo en cuenta todos los aspectos comentados anteriormente. Viendo cómo nuestro trabajo pretendía utilizar el elemento lúdico, concretamente el uso del audiovisual, para tratar la competencia sociocultural en clase y hacer llegar así a los aprendientes de E/LE las diferencias intraculturales existentes en España, la elección de la serie televisiva *Allí abajo* nos parecía la herramienta más adecuada.

Gracias a la temática tratada sobre los tópicos y estereotipos desde la perspectiva del humor, se ha decidido acercar esta serie a los alumnos de nivel intermedio, B, para que pongan en práctica sus conocimientos previos y, a la vez, profundizar en un aspecto cultural desconocido para una persona extranjera: los dialectos, el acento, la existencia de idiomas cooficiales... A la vez, es una buena manera de hacer llegar el género cómico al aula (Brandimonte, 2003: 879) y así poder eliminar las barreras de los tópicos que entorpecen el aprendizaje tal y como exponen Miquel y Sans (2004).

Por contextualizar brevemente, la serie se estrenó en Antena 3 en el año 2015 y cuenta la historia de Iñaki, un cocinero vasco que se ve obligado a ir de viaje con su madre a Andalucía. Lo que parecen unas tranquilas vacaciones cambia cuando su madre sufre un accidente en Sevilla y queda en coma. Eso provoca que tenga que quedarse a vivir allí, cuidando de ella, hasta que despierte. El problema es que tarda demasiado y la vida a la que está acostumbrado en el norte es demasiado diferente allí. En el sur.

### 3. Metodología

#### 3.1 Allí abajo

El material audiovisual elegido es la serie de televisión *Allí abajo*, emitida en *prime time* por Antena 3. Además, desde su página web, podemos acceder a todos los capítulos y temporadas de forma gratuita<sup>7</sup>.

Atendiendo a Sánchez Noriega (1997: 452), es importante conocer el sistema mediático para así, a su vez, conocer las audiencias y los intereses de sus consumidores.

En este sentido, *Allí abajo* llega a la televisión nacional tras el éxito en cines de *8 apellidos vascos*, una parodia entre las diferencias existentes entre los habitantes del norte de España y los del sur, así como su forma de ver y entender la vida. Este tema es recurrente en los últimos años en otros países europeos como en Francia con *Bienvenidos al norte* o Italia con el *remake* del mismo: *Bienvenidos al sur*. Este éxito previo hizo que una televisión nacional se lanzará a desarrollar una serie donde se trataba de una manera más extensa una serie de tópicos y estereotipos de forma cómica con el objetivo de acabar con ellos y mostrar cómo, a pesar de los kilómetros, hay más cosas en común que lo que los propios nativos creen.

Por lo tanto, la serie viene precedida de un gran interés por parte del público, quien siente curiosidad por ver las diferencias intraculturales dentro de un mismo territorio. Por este motivo, se ha creído conveniente realizar un análisis de todos los capítulos que conforman la primera temporada de la serie, donde aparecen las diferencias entre ambos protagonistas: un vasco y una andaluza. Una vez hecho esto, podemos extraer todos los componentes intraculturales que aparecen y elaborar así de una manera adecuada cada unidad didáctica.

Cabe destacar que, en las series españolas, la duración de los capítulos es más extensa, llegando a alargarse hasta más de 70 minutos. Así pues, a pesar de analizar todos los capítulos, parece lógico recalcar que es imposible la visualización completa de en el aula. Por este motivo, conviene conocer los elementos de cada episodio y de

---

<sup>7</sup> Enlace para visionar los capítulos: <https://www.atresplayer.com/antena3/series/alli-abajo/temporada-1/>



esta manera, poder seleccionar las escenas adecuadas para aplicar, posteriormente, los ejercicios planteados en la unidad didáctica correspondiente a cada capítulo.

### *3.2 Corpus del capítulo piloto.*

Antes de proceder al *corpus* del capítulo piloto, conviene explicar que a lo largo del mismo aparecen una serie de frases y expresiones en negrita debido a que son extraídas literalmente del guion. Algunas de ellas formarán parte de la unidad didáctica o servirán de apoyo para su explicación en clase. Además, hemos subrayado otra serie de términos que ayudan a contextualizar la cultura vasca y andaluza, así como sus diferencias y que también serán explicadas en el aula de E/LE.

#### Capítulo 1: África empieza en Burgos

- 1- Imágenes de San Sebastián (Donostia): vemos letras con tipografía vasca sobreimpresas en la imagen. Aparece el contraste del mar bravo y la montaña, una niebla densa... Un coche llega de fiesta al amanecer hasta un caserío vasco. En el viajan los miembros de la cuadrilla: Iñaki (el protagonista), Koldo, Antxón y Peio. En la escena aparecen términos vascos que serán recurrentes a lo largo de la temporada: “agur”, “ama”... También aparece la popular expresión de **“tomar la última”**, que conviene explicar.
- 2- Al entrar al caserío, Iñaki se encuentra con Maritxu, su madre, quien está de malhumor porque se marcha de viaje a Sevilla con su hermana, Begoña, y no es un destino apetecible para ella. Finalmente, Begoña la llama al móvil: tiene una gotera y no puede ir con ella. En esta conversación aparece el término **“estar más sola que la una”**.
- 3- Iñaki trabaja en su taberna mientras la cuadrilla de amigos toman unos pinchos. Conviene explicar la importancia que tienen las cuadrillas en el norte (como se verá reflejado en el capítulo 12). En ese momento Iñaki comunica a la cuadrilla que va a acompañar a su madre a Sevilla para que no viaje sola mientras les saca unos pinchos.  
**A: “Normal que tu madre no haya salido de Euskadi en años. ¡Dónde va a encontrar lo que hay aquí!”**.
- 4- La cuadrilla despide a Iñaki delante del autobús mientras un párroco bendice el automóvil. Junto a él hay más miembros de la excursión, pertenecientes al Imsero. La despedida es fría, sin mucha efusividad. Uno de ellos le da una pelota de frontón (A: **“Toma, no pierdas el norte”**).

- 5- Durante el viaje, Maritxu no está muy entusiasmada, y menos cuando uno de los jubilados que viaja cerca de ella intenta cortejarla (A: “**viejo verde**”). A pesar de que Iñaki trata de animarla, Maritxu sigue igual y habla de que todo lo que no es Euskadi es “dudosamente civilizado”.
- 6- Tras un largo viaje, llegan a Sevilla. Se ve sitios típicos de la ciudad como el puente de Triana, el Guadalquivir, la Torre del Oro y la plaza de toros de La Maestranza.
- Al bajarse del autobús, Maritxu sigue quejándose por todo (A: “**¡Qué calor!**”). Además, se hace una referencia a la Plaza de España, algo que a Maritxu no parece gustarle.
- 7- Iñaki y Maritxu se pierden haciendo turismo por la ciudad y deciden preguntar a un sevillano, pero debido a su acento les cuesta seguir sus indicaciones. Poco a poco se van uniendo más sevillanos para tratar de ayudar pero acaban discutiendo entre ellos debido a un comentario de las hermandades de Semana Santa e Iñaki se va de allí con las mismas dudas.
- 8- Iñaki y Maritxu caminan por Plaza de España y deciden montarse en una calesa. En ese momento tienen un desencuentro con Carmen y madre e hijo empiezan a hablar en euskera sin que ella pueda seguir la conversación. Carmen, molesta por la actitud de ambos, espanta al caballo de calesa, haciendo que Iñaki y Maritxu se marchen de allí de forma accidentada.
- 9- Iñaki y Maritxu están en el hotel con otros miembros de la excursión. Están jugando a *la gallinita ciega* y Maritxu lleva los ojos cerrados. Su hijo debe dar las indicaciones, pero se despista un segundo y Maritxu acaba cayendo por las escaleras: queda en coma.
- 10- Iñaki llega con su madre al hospital y allí vemos a José, un celador con mucho acento andaluz, y a Don Benjumea, que aunque tiene menos acento, cecea.
- 11- La cuadrilla de Iñaki está en la taberna jugando al mus mientras hablan de él (A: “**Seguro que está con una andaluza y cantando bulerías**”).
- 12- Iñaki, desorientado por el hospital, trata de encontrar la habitación de su madre. Al preguntar a José y Don Benjumea no se entera de nada por el acento andaluz y la manera rápida de hablar, así que sigue buscando.
- Más adelante pregunta a una enfermera, a quien sí consigue entender, y al irse dice “eskerrik asko”.
- 13- Carmen llega a la habitación de Maritxu, ya que es la enfermera de la planta en ese turno. Se crea tensión entre Iñaki y ella debido a que él pone en duda la eficiencia de la sanidad andaluza. Carmen, tratando de suavizar el ambiente,

bromea: **“Tranquilo que, como mucho, en una transfusión con sangre andaluza, su madre acaba bailando bulerías”**.

14- Carmen tiene problemas para pronunciar el apellido de Iñaki a la hora de dirigirse a él de una manera formal y él, lejos de ser amable, corrige a Carmen de malos modales: **“Ha tomado un patxarán”**.

Iñaki sigue con su actitud maleducada y se refiere a Andalucía como **“tercermundista”** a lo que Carmen, sin amilanarse, decide contestar menospreciando el *levantamiento de piedras* como deporte (A: **“¿En Euskadi todo el mundo es tan *jartible*?”**).

15- Iñaki, siguiendo con sus malos modales, va a ver a Carmen para asegurarse de que a su madre no le faltará de nada, siguiendo con esas insinuaciones prejuiciosas sobre el atraso que hay en Andalucía en comparación con Euskadi.

16- Don Benjumea va a la habitación de Maritxu y, al verla, siente un flechazo (A: **“Parece La Macarena”**).

17- Mientras Carmen investiga si su novio está viéndose con otra mujer, aparece Iñaki para insistirle en los cuidados hacia su madre. Carmen se desespera (A: **“No vuelvo a pisar un *Eroski* en la vida”**).

18- La cuadrilla juega una partida de mus con un hombre que no es vasco, es de La Rioja, algo que no parece agradales. Sin embargo, todo va a peor cuando en uno de sus comentarios habla de lo sobrevalorado que está el *txakolí* y lo bueno que está el vino Rioja.

19- Carmen vuelve a la habitación de Maritxu, donde Iñaki sigue sin moverse. Harta de volver a perder los papeles, le anima a bajar a la cafetería del hospital a tomarse un pincho. Además, se refiere a él como **“chicarrón del norte”**. Antes de marcharse, Iñaki no pierde la ocasión de hacer un comentario de dudosa gracia sobre la invasión de los árabes en Andalucía.

20- Iñaki llega a la cafetería del hospital para comer un pincho, pero allí no hay ese producto. De hecho, no saben ni lo que es. En vez de eso, los camareros le ofrecen frituras típicas. Iñaki, aunque no está por la labor de probar esa comida, acepta. También aprovecha para aconsejar al camarero sobre cómo llevar mejor el bar.

21- Sirven las frituras típicas a Iñaki, quien no duda en criticarlas: no es una comida tan sofisticada como la del norte. El comentario no parece agrada a los camareros. En ese momento recibe una llamada, pero no consigue oír nada debido al ruido que hacen los clientes de la cafetería, quienes están dando palmas y cantando.

22- La cuadrilla sigue jugando al mus, pero el jugador riojano que criticaba el *txakolí* se ha quedado dormido en mitad de la partida a causa del alcohol. Los miembros de la cuadrilla están muy molestos con su actitud (A: “**Ser riojano no es ser vasco**”).

23- Comunican a Iñaki que su madre no puede ser trasladada por el riesgo que conlleva, algo que él no acaba de encajar. Los trabajadores del hospital tratan de animarle con los aspectos buenos del sur: la fiesta, el calor, la Semana Santa, la Feria.... Sin embargo, produce el efecto contrario e Iñaki acaba desmayado.

### 3.3. *Objetivos del corpus*

Con el corpus analizado -y los que se adjuntan en los anexos del trabajo- se pretenden cumplir una serie de objetivos, a partir de los cuales se crean las unidades didácticas. Tales objetivos son:

- Mostrar las diferencias de nombres propios existentes entre el euskera y el español.
- Enseñar a los alumnos que dentro de un mismo territorio se hablan idiomas oficiales diversos.
- Trasmitir la tipografía vasca como algo visualmente identificativo de una cultura y zona geográfica muy concreta.
- Dar a conocer a los alumnos expresiones típicas o populares así como su significado para que comprendan los diálogos de la serie y puedan utilizarlo en un contexto determinada en la vida cotidiana.
- Introducir en el aula la cultura gastronómica y su importancia dentro de la cultura vasca: grandes cocineros, sociedades gastronómicas...
- Mostrar aspectos lúdicos típicos de la sociedad vasca como son: jugar a pelota, salir en cuadrilla de pinchos, ir al campo a por setas o jugar a las cartas.
- Dar a conocer a los alumnos la Semana Santa y la devoción que, por lo general, existe en Andalucía hacia este tipo de eventos.
- Trasmitir aspectos culturales y lúdicos de la sociedad andaluza como son: la Feria, el cante y el baile o el sentido del humor.
- Mostrar a los alumnos la diferencia de acentos existentes entre norte y sur.

## **4. La unidad didáctica**

### *4. 1 Justificación del diseño de la unidad didáctica*

Vamos a centrarnos en uno de los siete aspectos que refleja el *MCER*: la vida cotidiana.

Para ello, primero que debemos hacer es definir el grupo de alumnos y nivel al que va dirigido. La unidad se ha creado con la intención de poderse utilizar en un nivel intermedio, B1-B2, lo cual permitirá sacar un mayor partido a las actividades y, sobre todo, a la interacción oral de los alumnos en el aula, pudiendo así aprovechar sus conocimientos previos de E/LE.

Una vez hemos definido el nivel y hemos justificado nuestra elección por ese nivel en concreto, pasaremos a definir el grupo de alumnos. Desde el inicio, se ha pensado en un grupo de alumnos universitarios italianos, que están a punto de pasar un curso en España gracias a la beca Erasmus: por este motivo justificamos centrar el diseño de la unidad didáctica en el aspecto de la vida cotidiana.

Se concreta la nacionalidad italiana por el hecho de las grandes diferencias existentes entre el norte y el sur de Italia, pudiendo sentirse así identificados los propios alumnos y, a la vez, creando una empatía por este aprendizaje que permite profundizar más en la intracultura de un país extranjero. Pero este no es el único motivo de haber elegido a alumnos italianos; también lo es el hecho de la proximidad lingüística, lo que favorece la participación en el aula. Además, Italia es un estado relativamente reciente, con diversidad de dialectos y acentos, creencias y ritos sociales: no es lo mismo una comida familiar en Sicilia que en Lombardía. Por lo tanto, estas similitudes con respecto a España en cuanto a intracultura, ayudan a tender puentes entre diferentes culturas y a crear así una empatía y una curiosidad que ayudan a la motivación del alumno en cuanto al aprendizaje de un idioma extranjero, tal y como hemos hablado con anterioridad.

A la hora de crear la unidad didáctica, se busca tratar todas las destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita)<sup>8</sup> fomentando, sobre todo, la participación oral para hacer una clase dinámica, participativa. Esto se pretende lograr con las actividades lúdicas, que han sido diseñadas para provocar la curiosidad y motivación entre nuestros alumnos.

---

<sup>8</sup> Según el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes.

#### 4.2 Contenidos de la unidad didáctica: los objetivos.

**En este tramo final del trabajo**, simplemente especificaremos los aspectos reflejados en el *PCIC* relacionados con el componente sociocultural.

Conviene destacar que se distribuyen en tres fases: aproximación, profundización y consolidación, por lo que será el profesor el que atienda a la selección de materiales dependiendo del nivel al que se enfrente. En este caso, B1-B2, se correspondería con la fase de profundización.

La unidad didáctica corresponde al siguiente esquema que más adelante, en los anexos, se podrá ver desarrollado por completo:

##### CONTENIDOS FUNCIONALES

- 1- Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
- 2- Expresar gustos, deseos y sentimientos
- 3- Hacer conjeturas del pasado
- 4- Hacer y proponer sugerencias
- 5- Dar consejos
- 6- Expresar cortesía
- 7- Referirse a una acción futura respecto a otra pasada

##### CONTENIDOS GRAMATICALES

- 1- El uso del condicional simple y compuesto
- 2- Estructura para expresar consejo
- 3- Expresiones hechas
- 4- El frontón andaluz: localismos y expresiones en euskera

##### TIPOS DE TEXTO Y LÉXICO

- 1- Léxico relacionado con las vacaciones, los viajes y el turismo
- 2- Léxico para hacer sugerencias y convencer al interlocutor
- 3- Páginas web con fines de ocio y turismo
- 4- Presentaciones orales

##### CONTENIDOS CULTURALES

- 1- Lugares famosos de Sevilla
- 2- Monumentos de Euskadi

## EL COMPONENTE ESTRATÉGICO

- 1- Recursos para emplear con adecuación la comunicación verbal
- 2- Inferir el significado de palabras o expresiones de hablantes nativos
- 3- Estrategias de cortesía verbal ligadas al choque cultural
- 4- Recursos para saber desenvolverse con autonomía en un lugar desconocido

## ORTOGRAFÍA FONÉTICA

- 1- Identificación y producción /r/, /rr/
- 2- Identificación y pronunciación /s/ inicial, /s/ medial
- 3- Entonación

Los objetivos de la unidad didáctica son:

- Ser capaz de usar correctamente el condicional simple y compuesto.
- Conocer la distribución geográfica de las zonas que aparecen en la unidad.
- Identificar símbolos y monumentos muy reconocibles entre los miembros de la comunidad nativa.
- Introducir en el aula expresiones populares además de coloquialismos y palabras en euskera que aparecen a lo largo del capítulo.
- Potenciar la interacción oral entre los alumnos.
- Conseguir una clase dinámica y participativa gracias a la introducción del elemento lúdico en el aula de E/LE.

### *4.3 Breve secuenciación de la unidad didáctica*

- 1- Introducción: se pretende fomentar la participación del alumnado proponiendo actividades de destreza oral para que puedan utilizar sus conocimientos previos. En la introducción pretendemos crear curiosidad en los alumnos y trabajar el tema de los tópicos en primera persona para que ellos mismos se den cuenta de que todas las culturas tenemos una visión estereotipada de los otros.
  - Pedimos que dibujen de forma individual a una persona española y que la guarden para una actividad posterior.
  - Después, les mostramos dos fotografías, de un vasco y de un andaluz, y les pedimos que escriban una pequeña biografía sobre él. Una extensión limitada, como ocurre en Twitter.
  - Tras esta tarea, separamos a los alumnos en dos bandos (vascos y andaluces sin desvelarles dicha información por el momento) y les

mostramos fotografías de los personajes de la serie: tendrán que elegir si son vascos o andaluces.

- Comunicamos a los alumnos que están separados en dos grupos: unos son andaluces y otros vascos. Les pedimos que, de forma cooperativa, diseñen la bandera de su comunidad. Por último, comprobarán si su dibujo coincide con la bandera real.
- Al grupo vasco, les mostramos fotos de los andaluces y viceversa. Cada uno tendrá que elegir un personaje limitándose al criterio de la primera impresión y completar una pequeña ficha sobre ese personaje a medida que vayan avanzando en la serie y las unidades didácticas. Finalmente se les preguntará si están satisfechos con su elección o si desearían cambiar por otro.
- Tras fomentar la interacción oral mediante preguntas abiertas como las que se muestran en la introducción de la unidad, en los anexos, pasamos a escuchar una canción relacionada con la serie y a visionar la primera escena. Con esta tarea, además de seguir creando curiosidad, buscamos potenciar la imaginación y ahondar en los estereotipos o prejuicios que creamos por una primera impresión o imagen.

2- Gramática: nos centraremos en trabajar el condicional, de acuerdo a lo establecido en *PCIC* para el nivel B1-B2. Conviene recalcar que es una unidad de comienzo de curso (capítulo 1), por lo que muchos de los temas a tratar son un repaso de lo visto anteriormente pero buscando un avance en la enseñanza del alumno. Para tratar los aspectos gramaticales se aprovecharán los recursos extraídos del capítulo, tanto en imágenes como en texto, para poder lograr los objetivos pretendidos al comienzo de cada unidad.

- Comenzaremos con una actividad de repaso sobre conocimientos previos, basándonos en una escena de la serie.
- Explicaremos en condicional simple y el condicional compuesto, así como sus usos. Para cada uno de ellos se han creado actividades y ejemplos basados en el propio capítulo.
- Tras estos ejercicios, planteamos una tarea para explicar cuatro expresiones populares que aparecen en el capítulo. Serán ellos quien, en base a su intuición, traten de sacar el significado. Pueden ayudarse mutuamente entre los miembros de cada grupo. Por último, lo pondrán en común y el profesor confirmará si el significado aportado es correcto o no. En este último caso, lo explicará correctamente.



- Además, se pretende acercar a los alumnos a vocabulario diverso y expresiones populares de Andalucía y Euskadi, por ello hemos decidido llamar a este sub apartado como *el frontón andaluz*. Se les da una serie de palabras aparecidas a lo largo del capítulo junto con su significado y los alumnos tendrán que relacionar cuál es cuál.
  - Por último, aprovechando los recursos audiovisuales que ofrece la web donde vemos la serie, ponemos un vídeo que hay en ella y un texto con huecos para que traten de completarle. Con ello, además de trabajar la comprensión oral y lectora, acercaremos nuevo vocabulario y expresiones, haciendo que los alumnos manejen el diccionario.
- 3- Sociocultura: se pretende mostrar al alumno las grandes diferencias intraculturales que existen en España partiendo de las escenas de cada capítulo y planteando ejercicios para que lo asimilen.
- Se muestra a cada grupo una foto de la Giralda y se les pide que busquen información sobre dicho monumento y redacten un pequeño texto con total libertad creativa.
  - Tras esto, mostramos una página web sobre el turismo en Sevilla y les elijan un lugar o monumento de la ciudad y hagan una pequeña presentación ante la clase.
  - A continuación mostramos una imagen de un monumento de San Sebastián y lo acompañamos de un texto explicativo. Tras su lectura, tendrán que contestar a una serie de preguntas con verdadero y falso. Con esta tarea se pretende trabajar la comprensión lectora.
  - Para terminar, pedimos a cada grupo que elijan un monumento o lugar de su país de origen, Italia en este caso, y creen una presentación a modo de folleto turístico. De esta manera, ponemos en práctica la empatía intercultural y el tender puentes entre culturas.
- 4- Fonética: proponemos un ejercicio de acuerdo con una serie de fonemas concretos aparecidos en cada capítulo.
- Planteamos la lectura de un poema de Lorca y, después, tendrán que clasificar los fonemas propuestos en una tabla.
  - A continuación se hace una actividad similar pero con una canción, para acabar la unidad de forma alegre. En esta ocasión los fonemas a clasificar son diferentes que en la anterior actividad.

#### 4.4 La evaluación

La evaluación es fundamental para que tanto profesor como alumno sean conscientes de su progresión en el aula. No obstante, la evaluación puede resultar traumática para el alumno. Por este motivo, plantear una autoevaluación es una buena manera de que alumno salve su imagen ante el resto de participantes. Por ello, cada unidad cuenta con un apartado reservado para que el alumno desarrolle el espíritu crítico y sea consciente de su progresión y de los aspectos que necesita mejorar con ayuda del profesor, quien en base a esto prepara un tipo de actividades u otras.

Todas las autoevaluaciones cuentan con una breve rúbrica con descriptores, los cuales se basan en una serie de objetivos que se plantean en cada unidad. También se establecen preguntas concretas o cuestionarios referentes a los aspectos mejorables de la unidad y una sub apartado final a modo de diario de aprendizaje, para que el aprendiente escriba lo que más le ha gustado y le sirva de motivación para seguir en su aprendizaje de E/LE.

En la unidad didáctica que aparece al final de este trabajo, se puede ver este apartado de forma clara.

Por su parte, el profesor debe ser consciente de lo difícil que es evaluar y plantear desde un inicio el uso de tutorías personales o entrevistas para poder hablar con cada alumno ante la mínima dificultad. Para conseguir esto, tiene que haber un buen ambiente en el aula, favoreciendo la empatía y confianza entre alumno y profesor. Como complemento, el profesor también puede usar una lista de observaciones para ciertas tareas concretas que requieran mayor trabajo o implicación para el aprendiente como serían un *role play* o una redacción.

## 5. Conclusiones

**Llegamos al apartado final de este trabajo** retomando el objetivo principal que planteábamos al inicio: la posibilidad de introducir el elemento lúdico en el aula de E/LE aprovechando el éxito de la serie de televisión *Allí abajo* como agente motivador para el aprendizaje, además de desarrollar la estrategia cognitiva del componente sociocultural.

Atendiendo a lo expresado por Sánchez Noriega (1997) y Brandimonte (2005), parece comprobado que el elemento audiovisual es una pieza a tener muy en cuenta para desarrollar el interés de nuestros alumnos y conseguir motivarles dentro del aula.

Además, está comprobado científicamente que el cerebro retiene mejor la información por medio de imágenes que por medio de un simple texto (Gilbert, 2005: 84), por lo que su uso parece ser justificado.

Si nos adentramos en los objetivos específicos que planteábamos, es factible acercar el componente sociocultural al aula de E/LE gracias al medio audiovisual. No obstante, no se puede mostrar un capítulo completo por la duración, la pérdida de interés por parte de los alumnos y por el poco aprovechamiento de las actividades. Por este motivo se ha creído conveniente recoger el *corpus* de la primera temporada de la serie para que, basándonos en esas escenas, se puedan elaborar numerosas actividades o incluso posteriores unidades didácticas para cada capítulo.

Por el planteamiento del trabajo, solo mostramos la unidad didáctica de su primer capítulo, pero podría ampliarse este trabajo en un futuro para la elaboración del resto de unidades. Por tanto, gracias a la introducción del medio audiovisual como elemento lúdico, hemos conseguido elaborar una unidad didáctica con intención de trabajar las diferencias intraculturales existentes en España para evitar choques y permitir así a los aprendientes desarrollar la estrategia cognitiva.

Lamentablemente, no ha sido posible poder poner en práctica entre alumnos de E/LE los materiales utilizados ni desarrollados. Sin duda, este trabajo es el comienzo para esa futura puesta en marcha de proyecto investigador, con el objetivo de corroborar así si las herramientas seleccionadas y diseñadas son útiles.

Por último, cabe añadir que este trabajo ha pretendido centrarse en el componente sociocultural pero que, dadas las diferencias existentes en los contenidos pragmáticos y prosódicos entre norte y sur, este trabajo podría ser ampliado en esa dirección si en un futuro fuese pertinente.

## 6. Bibliografía

- Alonso, J. (1997). "Motivar para el aprendizaje". Barcelona. Edebé.
- Alonso, J. et Caturla, E. (1996). "La motivación en el aula". Madrid. PPC Editorial.
- Amenós Pons, J. (1999). Largometrajes en el aula de ELE. Algunos criterios de selección y explotación. *Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cadiz: Universidad de Cádiz. (pp. 769-783).
- Borja, M. (2000). "Las ludotecas". Barcelona. Ediciones octaedro.
- Brandimonte, G. (2003). "El soporte audiovisual en la clase de ELE: el cine y la televisión" en en Álvarez Tejedor, A. y Perdiguero, H. (eds): *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del ELE*, Burgos: Universidad de Burgos, pp. 870-881.
- Bravo, D. y Briz, A. (2004). "Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español". Barcelona: Ariel.
- Byram, M. et Fleming, M. (1998). "Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas". Cambridge. Cambridge University Press.
- Canale, M. et Swain, M. (1980). "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing", en *Applied Linguistics*, vol. 1, pp. 1-47.
- Consejo de Europa. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Disponible en: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [consulta: 28 mayo 2018]
- Chomsky, N. (1965). "Aspects of the Theory of Syntax". Cambridge. Mass, MIT. Press.
- Galindo, M. (2003). "La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas" en *Interlingüística* 16, pp. 431-441.
- García Mata, J. (2003). "La autenticidad de los materiales de enseñanza-aprendizaje y el uso de los medios de comunicación audiovisuales en la clase de ELE" en Álvarez Tejedor, A. y Perdiguero, H. (eds): *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de comunicación y enseñanza del ELE*, Burgos: Universidad de Burgos, pp. 882-894
- Gilbert, I. (2005). "Motivar para aprender en el aula". Barcelona. Paidós.
- Hernández Muñoz, N. (2012). "El choque intracultural en español. Perspectivas desde la formación de profesores de ELE" en *Porta Linguarum*, junio 2014, pp.109-126. Disponible en: [https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL\\_numero22/8%20%20NATIVIDAD%20Hernandez.pdf](https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero22/8%20%20NATIVIDAD%20Hernandez.pdf) [consulta: 5 septiembre 2018]

- Hymes, D. (1974). "Acerca de la competencia comunicativa" en Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid. Edelsa, pp. 27-47
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Madrid. Instituto Cervantes.
- Martínez Pasamar, C. (2005). "El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual". *Actas del XVI Congreso Internacional ASELE*, Oviedo: Universidad de Oviedo, pp. 460-468.
- Miquel, L. (2005). "La subcompetencia sociocultural" en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.). *Enseñar español como segunda lengua o lengua extranjera. Vademécum para la formación de profesores*. Madrid. SGEL, pp-511-533.
- Miquel, L. y Sans, N. (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" en *RedELE*. Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf> [consulta: 2 agosto 2018]
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology*. New York. Oxford University Press, pp. 89-105.
- Nevado Fuentes, Charo (2008): El componente lúdico en las clases de ELE. *MarcoELE. Revista didáctica ELE* (1-14).
- Oberg, K. (1960). "Culture shock: adjustment to new cultural environments" en *Practical Anthropology*, 7, pp. 177-182.
- Oliveras, A. (2000). "Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Madrid. Edinumen.
- Pastor Cesteros, S. (2004). "Aprendizaje de segundas lenguas: Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas". Alicante. Universidad de Alicante.
- Peñamarín, C. (2006): "Malentendido intracultural e intercultural", en *Comunicación*, 4, pp. 141-155.
- Porcher, L. et al. (1988). La civilisation, París: Clé International.
- Ryan, R., Conell, J. y Plant, R. (1990) *Emotions in nondirected text learning. Learning and Individual Differences*, nº2, pp. 1-17.
- Sancha Escudero, A. (2015). Trabajo de Fin de Máster de E/LE en CIESE-Comillas: "La enseñanza de mecanismos intensificadores para la clase de ELE de nivel B a través de la serie televisiva *El ministerio del tiempo*". Disponible en: <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7866/TFM.ASE.pdf?sequence=1> [consulta: 3 junio 2018]
- Sánchez Noriega, J.L. (1997). "Crítica de la seducción mediática". Madrid. Tecnos.

- Trujillo, F. (2001). "Objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural". Comunicación presentada en el *Congreso Nacional de Inmigración, Convivencia e Interculturalidad*, organizado en Ceuta por el Instituto de Estudios Ceutíes. Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/objetivos-en-la-ensenanza-de-lenguas-extranjeras-de-la-competencia-linguistica-a-la-competencia-intercultural/> [consulta: 25 julio 2018]
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.

## **7. Filmografía**

- Benítez, C. y Gabilondo, A. (productores). Mercero, I. , Fernández Armero, A., Martos, J. et al. (directores). (2015). 'Allí abajo' [serie de televisión]. España: Plano a Plano y Antena 3.

## **ANEXOS**

# **PROPUESTA DIDÁCTICA**



**NiVEL B1/B2**

**PARA  
ITALOPARLANTES**



## **SYLLABUS**

### **CONTENIDOS FUNCIONALES**

1. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos
2. Expresar gustos, deseos y sentimientos
3. Hacer conjeturas del pasado
4. Hacer y proponer sugerencias
5. Dar consejos
6. Expresar cortesía
7. Referirse a una acción futura respecto a otra pasada

### **CONTENIDOS GRAMATICALES**

1. Uso del condicional simple y compuesto
2. Estructura para expresar consejo
3. Expresiones hechas
4. Expresiones en euskera y de la zona de Andalucía

### **TIPOS DE TEXTO Y LÉXICOS**

1. Léxico relacionado con las vacaciones, los viajes y el turismo
2. Léxico para hacer sugerencias y convencer al interlocutor
3. Páginas webs con fines de ocio y turismo
4. Presentaciones orales

### **EL COMPONENTE ESTRATÉGICO**

1. Recursos para emplear con adecuación la comunicación verbal
2. Inferir en el significado de las palabras o expresiones de los hablantes intraculturales
3. Estrategias de cortesía verbal ligadas al choque cultural
4. Recursos para saber desenvolverse con autonomía en un lugar desconocido

### **CONTENIDOS CULTURALES**

1. Lugares famosos de Sevilla
2. Monumentos de Euskadi

### **ORTOGRAFÍA/FONÉTICA**

1. Identificación y pronunciación /r/, /rr/
2. Identificación y pronunciación /s/ inicial, /s/ medial
3. Entonación

## ÍNDICE

- Objetivos de la unidad
- Introducción al tema

### **TEMA 1:ÁFRICA EMPIEZA EN BURGOS.**

- 1- Antes de empezar...
- 2- Gramática
  - 3.1 Condicional simple
  - 3.2 Condicional compuesto
- 3- Seguimos avanzando...
- 4- El frontón andaluz
- 5- Sociocultura
- 6- Fonética
- 7- Autoevaluación
- 8- Ficha de personajes
- 9- Libro del profesor

## OBJETIVOS DE LA UNIDAD

- Ser capaz de usar correctamente el condicional simple y compuesto.
- Conocer la distribución geográfica de las zonas que aparecen en la unidad.
- Identificar símbolos y monumentos muy reconocibles entre los miembros de la comunidad nativa.
- Introducir en el aula expresiones populares, además de coloquialismos y palabras en euskera que aparecen a lo largo del capítulo.
- Potenciar la interacción oral entre los alumnos.
- Conseguir una clase dinámica y participativa gracias a la introducción del elemento lúdico en el aula de E/LE.



## 1- INTRODUCCIÓN:

1. Se les pide que dibujen a una persona española y que lo guarden. Después, en la actividad 3, lo mostrarán en público y lo comentarán. Buscaremos similitudes con otros dibujos (tópicos o prejuicios).
2. Se muestran dos fotografías: de un vasco y de un andaluz. Tienen que describirles y contar una pequeña historia sobre él: su biografía.
3. Enseñamos a los alumnos las fotos de los personajes de la serie y los alumnos tienen que elegir si cada uno de ellos son vascos o andaluces.
4. Hablar de su lugar de procedencia y qué esperan del nuevo curso (expectativas, metas...): repaso de conocimientos previos (pasado, imperfectos, futuros...).
  - a) Aparece nuevo vocabulario: CASERÍO y CORTIJO (imágenes y que describan la casa)
  - b) ¿Quién vive ahí? Pedimos a los alumnos que inventen una historia por parejas sobre quién vive en esa casa y posteriormente **visionamos la primera escena: la llegada.**  
[https://www.atresplayer.com/antena3/series/alli-abajo/temporada-1/capitulo-1-captulo-frica-empieza-burgos\\_5ad4f8de986b2886722cc8cf/](https://www.atresplayer.com/antena3/series/alli-abajo/temporada-1/capitulo-1-captulo-frica-empieza-burgos_5ad4f8de986b2886722cc8cf/)
  - c) Hablar de tópicos: ¿qué saben de los españoles? Mostrar fotos de tópicos para ver si coinciden con lo dicho. Después, se les pide que muestren los dibujos realizados en la actividad 1.
  - d) ¿Sabéis algún tópico de vascos y andaluces?
  - e) ¿Hay tópicos en vuestro país? ¿Se parecen a los españoles?
5. Vascos y andaluces.
  - a) Comunicamos a ambos grupos que están separados, siendo unos vascos y otros andaluces. A continuación realizarán una tarea cooperativa: diseñar la bandera de su comunidad. Después, comprueba cómo es la bandera real de ambas comunidades autónomas. ¿Se parecen en algo?
  - b) Al grupo de los andaluces les entregamos fotos de los personajes vascos y tienen que elegir uno de ellos por la primera impresión y conservarla durante todo el curso. Después hacemos lo mismo con el grupo de los vascos. A medida que avance el curso tendrán que completar esa ficha de manera individual sobre ese personaje: gustos, habilidades, carácter... Y al final del curso elegirán si están conformes con su decisión o les gustaría cambiar.
  - c) ¿Qué os gusta más el frío o el calor? ¿Preferís la lluvia o el sol?
  - d) Imaginad que acabáis de conocer a alguien, ¿cómo le saludaríais? Tomaos un momento para hablarlo en grupos y después comentadlo en voz alta.
  - e) Escucha la siguiente canción:  
<https://www.youtube.com/watch?v=kFJZskN4qmM> (minuto 4:08 hasta el

final). A continuación, escribid una pequeña historia sobre esa canción.  
¿Es drama? ¿Es comedia? ¿Es tragedia? ¿Es una historia de amor?  
¿Es una historia de guerra?

- f) Mirad el comienzo de la serie y fijaos en el título. ¿Reconocéis la ciudad? ¿Qué se ve? ¿De qué creéis que va la historia? ¿Seríais capaces de definir lo que veis con una palabra o adjetivo?

## **TEMA 1- ÁFRICA EMPIEZA EN BURGOS.**

### **1- ANTES DE EMPEZAR...**



- a) Mira el mapa y ubica en el mapa: Euskadi, Andalucía, San Sebastián (Donostia), Sevilla y Burgos.

- b) Leed en alto el siguiente diálogo (minuto 2:20 a 3:13)



M-¡Contenta me tienes!

I-¿Ama?

M-¿Qué horas son estas de llegar?

I-¿Y tú qué haces despierta?

M-Yoga, no te fastidia... Ay, mira, quita, ¿eh? ¡Qué tufo a vino traes! ¡Pues qué voy a hacer! Prepararme para el viaje.

I-Pero si todavía faltan un montón de horas para que salga el autobús.

M-La tía Begoña ya debe de estar al caer, que la traía el tío Sabino.

I-A ver si ya ha encontrado la dichosa mosquitera y las bengalas.

M-Ama, que vais a Sevilla, ¿2.Qeh? Que no vais al París-Dakar.

I-Mira, pues te voy a decir una cosa: para mí, África empieza en Burgos.

c) Ahora ved la escena. ¿Por qué creéis que la madre de Iñaki dice “África empieza en Burgos”?

d) Señala los verbos imperfectos que aparecen en el diálogo con un círculo y los imperativos, subráyalos.

## 2- GRAMÁTICA: EL CONDICIONAL SIMPLE Y COMPUESTO

### A- USOS DEL CONDICIONAL SIMPLE:

#### EL CONDICIONAL SIMPLE

El condicional simple se emplea en español para expresar **acciones o situaciones hipotéticas**, así como preguntas en tono de **cortesía o deseos**.

#### USOS:

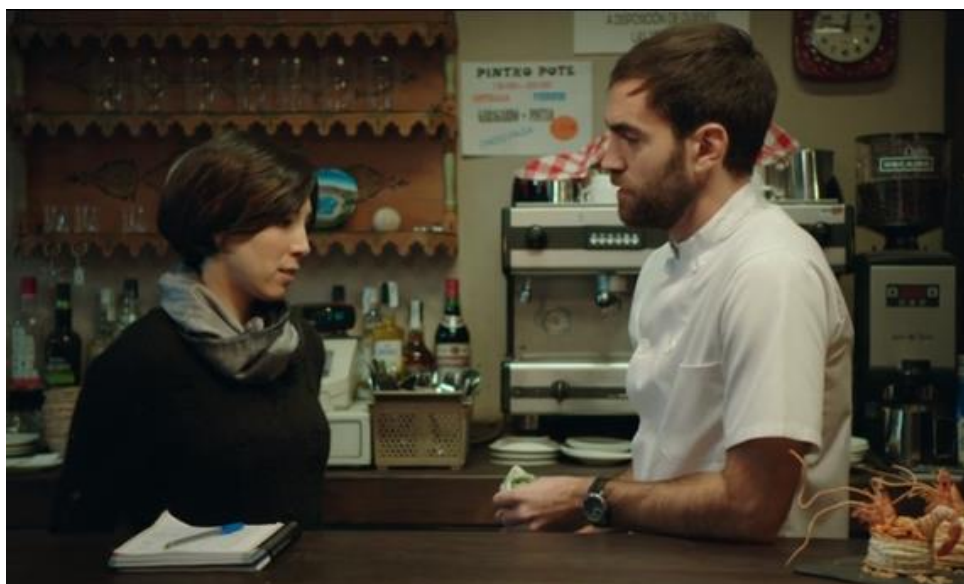
- Expresar un deseo:  
Ejemplo: Me gustaría hablar contigo.
- Expresar una sugerencia:  
Ejemplo: Yo movería las mesas para dar más amplitud al bar.
- Hacer una invitación en tono de cortesía:  
Ejemplo: ¿Podría decirme dónde está la Giralda?
- Expresar probabilidad o hipótesis de una acción del pasado:  
Ejemplo: Serían las seis de la mañana cuando Iñaki llegó a casa de fiesta.
- Hacer una suposición sobre el futuro situando el momento de partida de la acción en el pasado:  
Ejemplo: Iñaki dijo que llegarían a Sevilla sobre el mediodía.

-Expresar gustos, deseos y sentimientos:

## 2.1 Nekane e Iñaki

a) Mira la escena y fíjate en el diálogo que hay a continuación. Selecciona los verbos en condicional. ¿Cuántos hay? ¿A qué uso del condicional corresponde?

(ESCENA minuto 4:48 a 8:30)



I- Bueno, Nekane, ¿tendremos que hablar tú y yo, no? A ver, mañana no hagas pedido de pan que vamos a tener que cerrar hasta el viernes.

N- De eso quería hablarte, Iñaki. Que, aunque te vayas lejos, que sepas que yo estoy aquí.

I-Sí, sí. Ya te veo.

N-No, que lo que quiero decirte es que me tienes aquí para lo que sea. ¿Entiendes?

I- Joder, Nekane... Pues esto.... ¡sí que no me lo esperaba! Pero ahora que lo dices... eres tú. No sé cómo no lo había visto antes.

N- ¿En serio?

I- Pues claro, Nekane. Mira, yo antes no te veía pero ahora que te escucho... Me parece la persona perfecta.

b) Leed la escena en alto.

c) Conjugad en condicional simple todos los verbos que aparecen. Recuerda que todo esfuerzo tiene su recompensa así que... ¡Ánimo!

Ej: *Tendremos* > *tendríamos*

## LA FORMA DEL CONDICIONAL

El condicional simple se forma con el infinitivo + la terminación, que es la misma para las tres conjugaciones de los verbos regulares e irregulares.

El condicional  
SIEMPRE lleva  
tilde

	verbos terminados en -ar	verbos terminados en -er	verbos terminados en -ir
	<b>quedar</b>	<b>ser</b>	<b>ir</b>
yo	quedar <b>ía</b>	ser <b>ía</b>	ir <b>ía</b>
tú	quedar <b>ías</b>	ser <b>ías</b>	ir <b>ías</b>
él/ella/usted	quedar <b>íais</b>	ser <b>ía</b>	ir <b>ía</b>
nosotras/nosotros	quedar <b>íamos</b>	ser <b>íamos</b>	ir <b>íamos</b>
vosotras/vosotros	quedar <b>íais</b>	ser <b>íais</b>	ir <b>íais</b>
ellas/ellos/ustedes	quedar <b>ían</b>	ser <b>ían</b>	ir <b>ían</b>

Los verbos irregulares en condicional son los mismos que en el futuro de indicativo con sus correspondientes terminaciones:

<b>Pierden la vocal -e</b>	<b>Pierden la vocal y aparece una -d</b>	<b>Otros</b>
querer: <b>querría</b>	venir: <b>vendría</b>	hacer: <b>haría</b>
saber: <b>sabría</b>	salir: <b>saldría</b>	decir: <b>diría</b>
caber: <b>cabría</b>	poner: <b>pondría</b>	
haber: <b>habría</b>	tener: <b>tendría</b>	
poder: <b>podría</b>	valer: <b>valdría</b>	

¡Fíjate en que la raíz para la formación  
del condicional en los verbos regulares es  
igual que la del futuro!



-Dar consejos:

## 2.2 Te voy a dar un consejo...



- a) ¿Qué crees que ha pasado en esta escena?
- b) Termina de ver la escena y comprueba si estabas en lo cierto.
- c) Tienes que elegir... Si fueras Nekane, ¿qué le dirías?/Si fueras Iñaki, ¿qué le dirías? Escribe un pequeño diálogo con un compañero representando una escena alternativa.

*Yo le diría que... / Le aconsejaría que...*

## -Expresar sugerencias

2.3 a) Observa la siguiente tabla donde se explica visualmente la forma de dar consejos:

### CONSEJOS Y SUGERENCIAS

El condicional simple es muy utilizado en español para **dar consejos o aportar alguna sugerencia**. Fíjate:

1- Estar en el lugar de una persona para decir **lo que nosotros haríamos**:

Yo que tú...

+ CONDICIONAL

Yo en tu lugar...

Yo en tu lugar hablaría con Iñaki.

Yo que tú no perdería el tiempo.

2- Proponer una sugerencia para **lo que otra persona debería hacer**:

Deberías...

Tendrías que...

+ INFINITIVO

Podrías...

Podrías quedar con él después del trabajo.

Deberías viajar más.

b) Mirad la escena donde Iñaki y Carmen se conocen (minuto 19:00). ¿Cómo **podría** ser más correcta?

Ej: *Yo en lugar de Iñaki, no hablaría así a Carmen porque.../ Marichu debería ser más amable porque...*

-Cortesía:

## 2.4 De turismo.

a) Mira la siguiente fotografía y cuenta, según tu opinión, ¿qué **podría** estar pasando?



b) Imaginad que sois guionistas. Elabora un diálogo para esta situación y después, represéntalo en clase para tus compañeros. ¿Cuál es la historia que más os ha gustado? ¿Por qué?

c) Ahora, imaginad que sois críticos de televisión. ¿Qué cambiaríais de cada historia? Recordad que es una sugerencia, no una crítica.

Ej: *Yo haría.../ Yo cambiaría...*

d) Mirad la escena completa para ver si coincide con lo planteado en el aula (minuto 16:50). ¿Se parece?

**Y OTRO TIPO DE CONDICIONAL ES...**

**¡EL CONDICIONAL COMPUESTO!**

## EL CONDICIONAL COMPUESTO

Se forma con el condicional del verbo *haber* + participio

Yo	habría		
Tú	habrías		
Él	habría	+	PARTICIOPIO
Nosotros	habríamos		(dicho, comprado, comido...)
Vosotros	habrías		
Ellos	habrían		

## B- USOS DEL CONDICIONAL COMPUESTO:

### USOS:

- Expresar hipótesis de acciones que no se llegaron a realizar en el pasado.

**Ejemplo:** A Begoña se le ha inundado la casa la noche antes del viaje a Sevilla y no puede viajar. Si no, habría ido ella con Marichu en vez de Iñaki.

- Señalar probabilidad referida al pasado.

**Ejemplo:** Carmen habría sido más amable con Iñaki de no ser por los comentarios de Marichu.

- Transmitir información que se dijo en el pasado usando el futuro perfecto.

**Ejemplo:** Al volver de fiesta Koldo dice a Iñaki: “Para una vez que estás solo, habrá que celebrarlo. > Koldo le dijo a Iñaki que para una vez que estaba solo, habría que celebrarlo.

## Y PARA TERMINAR... ¡UN BREVE REPASO!

2.5 Vuelve al diálogo de Iñaki y Nekane. Selecciona los verbos y, esta vez, conjúgalos en condicional compuesto.

*Ej: Tendremos > tendríamos > habríamos tenido*

2.6 ¿Qué harías en estas situaciones?

1- Ves a los amigos de Iñaki coger el coche después de fiesta.

- a) Animarles.
- b) No hacer caso y meterte en casa.
- c) Pedirles un taxi.

Respuesta que eliges: Yo les pediría un taxi porque conducir así es peligroso.

2- Tu madre te obliga a ir de viaje con ella.

- a) Te niegas.
- b) Mandas a un amigo tuyo.
- c) Convinces a tu madre para que se quede en casa.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

3- Te pierdes en una ciudad que no conoces.

- a) Preguntas a alguien.
- b) Compras un mapa.
- c) Lo miras en el navegador del móvil.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

4- Tu madre se cae por las escaleras por tu culpa.

- a) Te vas de allí sin que te vea nadie.
- b) Llamas a una ambulancia.
- c) Te tiras por las escaleras con ella.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

5- Tus amigos no quieren cogerte el móvil porque están jugando a las cartas.

- a) Sigues llamando.
- b) Llamas a otro amigo.
- c) Escribes un *WhatsApp*.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

6- La enfermera que te atiende en el hospital no te cae bien.

- a) Te comportas de forma educada.
- b) Hablas de malas maneras.
- c) La ignoras sin decir ni una palabra.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

7- Tu madre se queda en coma lejos de su casa.

- a) Trasladas a tu madre a su casa.
- b) Te trasladas tú a vivir allí.

- c) Te vas a tu casa y la dejas allí con las enfermeras.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

- 8- Te dicen que tienes que trasladarte a otra ciudad.

- a) Te niegas.  
b) Aceptas ilusionado.  
c) Vas por probar a ver qué pasa.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

- 9- Tu mejor amiga o amigo se enamora de ti.

- a) No quieres nada con esa persona y se lo explicas.  
b) Aceptas por no quedar mal.  
c) Te mudas a Sevilla.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

- 10- Vas a cambiar a un trabajo mejor pero en el último momento, se cancela.

- a) Lo aceptas.  
b) Te enfadas y no escuchas las explicaciones que te dan.  
c) Sigues buscando otro trabajo mejor.

Respuesta que eliges: \_\_\_\_\_

### **3- SEGUIMOS AVANZANDO...**

Mira atentamente las siguientes expresiones populares. ¿Qué significan?

**Estar más sola que la una.**

\_\_\_\_\_

**Tomar la última.**

\_\_\_\_\_

**Perder el norte.**

\_\_\_\_\_

**Viejo verde**

### **4- EL FRONTÓN ANDALUZ.**

4.1 A continuación se presentan una serie de palabras que aparecen a lo largo del capítulo. Trata de relacionarlas:

<b>Aúpa</b>	<b>Agur</b>	<b>Ama</b>	<b>Maitia</b>	<b>Jartible</b>
	<b>Eskerrik asko</b>		<b>Gabon</b>	

Cariño:  
Buenas noches:  
Hola:  
Insoportable:  
Adiós:  
Gracias:  
Mamá:

4.2 Mira el vídeo y después trata de completar las palabras que faltan en el texto:

[https://www.atresplayer.com/antena3/series/alli-abajo/clips/clases-euskera-miarmas\\_5ade392b7ed1a8c1dd2c7e3f/](https://www.atresplayer.com/antena3/series/alli-abajo/clips/clases-euskera-miarmas_5ade392b7ed1a8c1dd2c7e3f/)

Los vascos somos gente \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ . Por eso conseguimos \_\_\_\_\_ todas las cosas que nos proponemos. \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ vamos a tender puentes de \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ con la misma \_\_\_\_\_ que levantamos piedras, ¿bai? Vamos a comenzar con una palabra que \_\_\_\_\_ usamos \_\_\_\_\_ : ¡kabenzotz! ¿Qué quiere decir \_\_\_\_\_? [Muestra una imagen explicativa] Sí, sí. Como \_\_\_\_\_ comprobar en el norte \_\_\_\_\_ tenemos que descargar \_\_\_\_\_. Pero tenemos un \_\_\_\_\_ problema respecto a los \_\_\_\_\_. Las familias vascas, \_\_\_\_\_ es la familia que no \_\_\_\_\_ con una monja, un cura o alguien dedicado al clero. Por lo tanto, no es bonito defecar \_\_\_\_\_ de su jefe. Por eso utilizamos *kabenzotz*.

- a) ¿Qué crees que significa *kabenzotz*?
- b) ¿Comprendes el significado de estas expresiones?

**Tender puentes:**

---

**Contar entre sus filas:**

---

4.3 Mira el vídeo y después trata de completar las palabras que faltan en el texto:

[https://www.atresplayer.com/antena3/series/alli-abajo/clips/curso-dandalu-euskaldunos\\_5ade39a07ed1a8c1dd2c7e42/](https://www.atresplayer.com/antena3/series/alli-abajo/clips/curso-dandalu-euskaldunos_5ade39a07ed1a8c1dd2c7e42/)

Buenas noches. Bueno, buenas noches, buenas tardes o buenos días que esto al ser contenido web, cada uno lo escucha \_\_\_\_\_ le \_\_\_\_\_ de los \_\_\_\_\_. ¿Cómo te has quedado? Esto es un humilde espacio que... os vamos a enseñar un \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_. Así que, bienvenidos a 'Curso de andaluz para \_\_\_\_\_. Y \_\_\_\_\_. Hoy vamos a ver dos palabras que vais a escuchar mucho cuando vengáis aquí: \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Y esto

son dos \_\_\_\_\_ que resumen la \_\_\_\_\_ que tenemos de ustedes en vuestra *serietud*\*. Quiero decir que es que ustedes sois más de.... Y nosotros somos más de... olé! Es que aquí las \_\_\_\_\_ las levantamos con un torito mecánico, no con las manos. Y eso, pues... te crea un carácter.

- a) ¿Qué crees que significa *euskaldún* y *eskalduna*?
- b) ¿Qué crees que significa *malaje* y *saborío*? (\*saboría no aparece: es desaborido)
- c) Acude al Diccionario de la lengua española de la Real Academia de Española (RAE) y busca ambos términos.

Malaje:

---

Saborío:

---

(\*este término no existe, es inventado por el personaje para referirse a *seriedad*).

## **5- SOCIOCULTURA**

### 5.1 ¿Esto qué es?

- a) Mira la fotografía. ¿Sabes lo que es? ¿Lo habías visto antes?
- b) En grupos, a modo de tarea cooperativa, buscad información sobre este monumento y escribid lo que más os guste al lado. Tenéis libertad total para elaborar el texto: creativo, académico, formal, informal, con datos históricos, curiosidades... ¡Vosotros decidís!





## 5.2 Una web para viajar.

- a) Mira el siguiente enlace sobre una web que promociona el turismo en Sevilla: <http://www.visitasevilla.es/>
- b) Elegid una actividad, lugar o monumento de la ciudad y elaborad una breve presentación para vuestros compañeros. Podéis utilizar imágenes, audio, texto, combinar todo... ¡Tenéis toda la libertad que queráis!

## 5.3 De óxido y hierro.

- a) Mira la siguiente imagen icono de San Sebastián. ¿Qué crees que es?



- b) ¿Cómo titularías a esta obra artística? ¿Por qué?
- c) Busca en internet su título a ver si coincide con tu título.

Lee el siguiente texto (extraído de [peinedelviento.info](http://peinedelviento.info)):

El *Peine del Viento XV* es la obra más emblemática de Eduardo Chillida. Con un lenguaje poético, invierte la eterna metáfora para que el viento entre peinado a la ciudad. Ideada en acero corten para resistir al paso del tiempo y a la fuerte erosión del mar y del viento, el Peine del Viento se presenta como un conjunto monumental de tres sólidas formas de acero poderosamente aferradas a las rocas que se abren como garras y desafían las leyes de la naturaleza. Las dos primeras, ubicadas sobre el mismo estrato geológico, y enfrentadas horizontalmente mantienen un constante diálogo, fruto de la unión del pasado y el presente. La tercera, erguida verticalmente en el horizonte, interroga al futuro desconocido. Tres elementos marcan y limitan el lugar, construyen un espacio sagrado que conecta al hombre consigo mismo y con el cosmos, un lugar de encuentros entre el ser humano y la naturaleza.

"Como otros escolares donostiarras, Chillida hacía novillos los días de temporal para asomarse al mar, ensimismarse con las mareas y el viento encolerizados, para interrogarse sobre el enigma del horizonte, para preguntarse de dónde vienen las olas. Frente a quienes preferían el oleaje abierto desatado el en Paseo Nuevo de la ciudad, Eduardo optaba por el promontorio rocoso del final de la playa de Ondarreta, un lugar más recogido, más a escala humana"

— Relato de Eduardo Chillida, Cfr., Barbería, José Luis. *El País, Especial 25 años (1976-2001)*, 2001, n° 1284, Domingo 6 de Mayo de 2001. p. 218.

La obra tienen un enorme simbolismo para el artista, siendo ésta un homenaje a su pueblo, colocada frente a "su maestra" la mar y a "la patria de todos los hombres", el horizonte. Aún así, Eduardo Chillida omite dar explicaciones a su obra:

"Hay que dejarlo abierto, es una obra abierta. Cada uno tiene que plasmar ahí su propia interpretación. En esa obra, hay unos cuantos datos suficientemente claros para que a una persona sensible le puedan interesar una serie de cosas. Como te decía, esa obra tienen una serie de claves para poderse agarrar y tener una interpretación. Es una obra que tienen encima una vocación de interrogación, es una interrogación ante lo desconocido. ante el horizonte, ante el futuro."



d) Contesta a las siguiente opciones con verdadero o falso:

- 1- La estatua sirve para que el viento entre con menos fuerza en la ciudad: \_\_\_\_ (F)
- 2- La creación habla del pasado, presente y futuro: \_\_\_\_ (V)
- 3- La estatua tiene un significado claro: \_\_\_\_ (F)
- 4- La obra está dedicada al mar: \_\_\_\_ (F)
- 5- La creación es una obra metafórica: \_\_\_\_ (V)

## 5.4 Tu monumento.

- a) En grupos, de nuevo como tarea cooperativa, elegid un monumento de vuestro país y haced una presentación como si fuese un folleto.
- b) Contad vuestra presentación a la clase y colgad vuestras creaciones en clase. ¡El arte siempre inspira!

## 6- FONÉTICA

### 6.1 Un poema.

- a) Colocaos por parejas y leed el siguiente poema de Federico García Lorca:

-Sevilla-

“Sevilla es una torre  
Llena de arqueros finos  
Sevilla para herir,  
Córdoba para morir.

Una ciudad que acecha  
Largos ritmos,  
Y los enrosca  
Como laberintos.  
Como tallos de parra  
Encendidos.

¡Sevilla para herir!

Bajo el arco del cielo,  
Sobre su llanto limpio,  
Dispara la constante  
Saeta de su río.

¡Córdoba para morir!

Y loca de horizonte,  
Mezcla en su vino  
Lo amargo de Don Juan

Y lo perfecto de Dionisio.

Sevilla para herir.  
¡Siempre Sevilla para herir!”.

b) Clasifica las palabras del poema según /r/ o /rr/

/r/	/rr/

c) ¿Qué sentimientos te produce este poema? ¿Alegría, tristeza...?

d) Con ayuda de tu móvil, grábate leyendo el poema de manera que se reflejen esos sentimientos.

## 6.2 Sevilla.

a) Colocaos en parejas. Uno leerá el siguiente fragmento mientras el compañero trata de clasificar las palabras según s- inicial o s- medial:

-Sevilla tiene un color especial-

“Sevilla, tan sonriente  
Yo me lleno de alegría  
Cuando hablo con su gente  
Sevilla enamora al cielo  
Para vestirlo azul  
Hasta el sol duerme en Triana  
Y la luna en Santa Cruz”.

s- inicial	s- medial

b) Intercambios las tareas para seguir con la siguiente parte del fragmento:

“Sevilla tiene un color especial  
 Sevilla sigue teniendo su duende  
 Me sigue oliendo a azahar  
 Me gusta estar con su gente.

Sevilla tiene un color especial  
 Sevilla sigue teniendo su duende  
 Me sigue oliendo a azahar  
 Me gusta estar con su gente”.

s- inicial	s- medial

- ¿Qué sentimientos te produce esta lectura? ¿Alegría, tristeza...?
- Con ayuda de tu móvil, grábate leyendo el poema de manera que se reflejen esos sentimientos.
- Escucha el siguiente y comprueba si se parece a tu grabación:  
<https://www.youtube.com/watch?v=E19owSLrZVw>
- Volved a escuchar el audio y fijaos en la entonación y pronunciación que hacen. ¿Notáis alguna peculiaridad en la pronunciación? Debatidlo.

## 7- AUTOEVALUACIÓN:

- Rellena de forma personal esta tabla. Recuerda que es para ti así que, rellénalo de forma sincera. No lo verá nadie que no quieras.

	1	2	3	4	5
He aprendido la formación y uso del condicional simple y compuesto.					
He adquirido léxico nuevo.					
Soy capaz de crear hipótesis de forma oral tanto en presente (condicional simple) como refiriéndome al pasado (condicional compuesto).					
He sido capaz de buscar y encontrar los recursos necesarios para la elaboración de la tarea.					
El planteamiento de las tareas me ha resultado interesante.					
Me he sentido cómodo con las tareas cooperativas.					

- b) Contesta a las siguientes preguntas. De nuevo, es algo personal así que contesta sinceramente y con libertad total.

¿Qué es lo que más te ha gustado de la unidad?

---

¿Y lo que menos te ha gustado?

---

¿Qué crees que **podría** mejorarse?

---

¿Qué le **dirías** a un amigo que quiere hacer este curso de español?

---

- c) Escribe tres palabras nuevas y tres expresiones que hayas aprendido a lo largo de esta unidad. Y lo más importante... ¡Úsalas sin miedo!

3 PALABRAS NUEVAS	3 EXPRESIONES ÚTILES
1 _____	1 _____
2 _____	2 _____
3 _____	3 _____

- d) ¿Qué es lo que más te ha gustado de esta unidad?

¡Enhorabuena! Habéis llegado al final de la unidad pero esto es solo el comienzo...

Hemos dejado a Iñaki en el hospital, desmayado ante la posibilidad de tener que quedarse en Sevilla. ¿Qué creéis que le pasará ahora?

- a) Al final todo sale bien y se vuelve a casa con su madre.
- b) Se marcha a vivir con Carmen, la enfermera de su madre.
- c) Él también tiene un accidente y se queda en coma.

**¡VAMOS A COMPROBARLO EN EL SIGUIENTE CAPÍTULO!**

## FICHA DE LOS PERSONAJES

Fotos que se mostrarán de forma individual a los alumnos en la introducción de la unidad (concretamente en el ejercicio 3 y en el 5).



## FICHA PARA RELLENAR DURANTE EL CURSO

Nombre:	FOTO
Profesión:	
Gustos:	
Carácter:	
¿Cómo definirías a este personaje?	

## LIBRO DEL PROFESOR

- 1- Antes de empezar...
  - a) Imperativos: Mira y quita.  
Imperfectos: Traía

### 2- Gramática.

#### 2.1 Nekane e Iñaki

a) Quería. Muestra expresar gusto o deseo.

c) **Querer:** quería, querías, quería, queríamos, queríais, querían/ **Tener:** tendría, tendrías, tendría, tendríamos, tendríais, tendrían/ **Hablar:** hablaría, hablarías, hablaría, hablaríamos, hablaríais, hablarían/ **Hacer:** haría, harías, haría, haríamos, haríais, harían/ **Cerrar:** cerraría, cerrarías, cerraría, cerraríamos, cerraríais, cerrarían/ **Ir:** iría, irías, iría, iríamos, iríais, irían/ **Saber:** sabría, sabrías, sabría, sabríamos, sabríais, sabrían/ **Estar:** estaría, estarías, estaría, estaríamos, estaríais, estarían/ **Ver:** vería, verías, vería, veríamos, veríais, verían/ **Decir:** diría, dirías, diría, diríamos, diríais, dirían/ **Ser:** sería, serías, sería, seríamos, seríais, serían/ **Entender:** entendería, entenderías, entendería, entenderíamos, entenderíais, entenderían/ **Esperar:** esperaría, esperarías, esperaría, esperaríamos, esperaríais, esperarían/ **Haber:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían/ **Mirar:** miraría, mirarías, miraría, miraríamos, miraríais, mirarían/ **Escuchar:** escucharía, escucharías, escucharía, escucharíamos, escucharíais, escucharían/ **Parecer:** parecería, parecerías, parecería, pareceríamos, pareceríais, parecerían.

#### 2.5 Y para terminar... ¡un breve repaso!

**Querer:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían QUERIDO/ **Tener:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían TENIDO/ **Hacer:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían HECHO/ **Cerrar:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían CERRADO/ **Saber:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían SABIDO/ **Estar:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían ESTADO/ **Decir:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían DICHO/ **Entender:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían ENTENDIDO/ **Esperar:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían ESPERADO/ **Haber:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían HABIDO/ **Mirar:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían MIRADO/ **Escuchar:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían ESCUCHADO/ **Parecer:** habría, habrías, habría, habríamos, habríais, habrían PARECIDO.

#### 2.6

Yo me negaría.../ Yo preguntaría.../ Llamaría.../ Seguiría llamando.../ Me comportaría de forma educada.../ Me trasladaría a vivir allí/ Iría a probar.../ No querría nada.../Seguiría buscando.../



### 3 Seguimos avanzando...

Estar más sola que la una: no tener a nadie/ Tomar la última: no irse a casa todavía cuando se está de fiesta/ Perder el norte: perder la cordura/ Viejo verde: persona adulta con tendencia a estar siempre flirteando.

#### 4. El frontón andaluz.

4.1 Cariño: maitia/ Buenas noches: gabon/ Hola: aúpa/ Insoportable: jartible/ Adiós: agur/ Gracias: eskerrik asko/ Mamás: ama/

4.2 noble, sana, trabajadores, fuertes, orgullosos, hoy, aquí, norte, sur, facilidad, aquí, mucho, esto, podéis, también, de vez en cuando pequeño, otros, rara, cuente entre sus filas, encima.

- a) Tender puentes: provocar un acercamiento.
- b) Contar entre sus filas: tener.

4.3 cuando, sale, webs, poquito, andaluz, euskaldunos, euskaldunas, *saborío*, *malaje*, palabras, piedras.

#### 5.3 De óxido y hierro.

d) F/V/F/F/V.

#### 6.1 Sevilla

/r/	/rr/
Arqueros, herir, morir, laberintos, dispara, horizonte	Torre, arqueros, herir, Córdoba, morir, largos, ritmos, enrosca, parra, arco, sobre, río, amargo, perfecto

#### 6.2 Sevilla

s- inicial	s- medial
Sevilla, sonriente, su, sol Santa, sigue	Vestirlo, hasta, especial, gusta, estar

## CORPUS CAPITULAR



## Capítulo 2: Habitación 16

- 1- Las vecinas de Carmen, Pepi, Luci y Piedad, cotillean por la ventana de sus respectivas viviendas que dan a un patio interior. De pronto, Carmen recibe una llamada: “**Dime que el vasco está bien y ya está levantando piedras**”. (\**explicar deportes tradicionales vascos*).
- 2- Iñaki recibe el grave diagnóstico sobre su madre, lo que hace que siga dudando sobre los medios sanitarios de los que disponen en Andalucía. Rober, el médico que atiende a su madre, decide contestarle con ironía: “**Aquí ya nos ha llegado internet**”. Iñaki, molesto, quiere una segunda opinión por parte de un médico vasco: Koldo, su amigo de la cuadrilla.
- 3- Iñaki toma un taxi para moverse por Sevilla pero le pilla un atasco debido a una hermandad que está ensayando los pasos para una procesión de la Semana Santa. (\**explicar la importancia de la religión, las tradiciones y los ritos en esa zona*).
- 4- La cuadrilla de Iñaki llega a la taberna. Acaban de recoger setas en el monte y tienen intención de comérselas inmediatamente, así que piden a Nekane, la camarera, que las prepare. (\**explicar la importancia gastronómica en Euskadi abarca todo el proceso*).
- 5- Por el hospital empieza a correr el rumor por el boca a boca de cómo Maritxu ha acabado en coma: se genera una gran confusión en la que Iñaki sale mal parado.
- 6- Un trabajador de la aseguradora llega al hospital buscando a Iñaki con la intención de clarificar la causa del accidente. A llegar a recepción y tratar de pronunciar el apellido vasco, no lo consigue. (A: “**si lo dice a la primera, le invito**”). (\**explicar la complicación del euskera y sus apellidos*).
- 7- Iñaki está en la habitación del hospital viendo la televisión pero solamente aparecen temas andaluces llenas de tópicos. Está molesto por no poder ver la ETB. El celador, que está allí, le dice: “**si quiere algo vasco, le puedo grabar un CD de Kortatu que tengo en casa**”. (\**explicar el significado de ETB - televisión autonómica vasca- y la tradición de grupos musicales vascos de rock, y punk, mayoritariamente*).
- 8- Iñaki está a punto de hablar con el trabajador de la aseguradora pero tiene miedo que no le cubran los gastos así que Dolores, la recepcionista, aconseja a Iñaki mentir pero él se niega (A: “**Los vascos no mentimos**”. B: “**¡Sí, hombre! ¿Y Urdangarín, qué?**”).

- 9- Carmen va a ir a una fiesta de gala y no sabe qué ponerse así que pide consejo a Don Benjumea, un experto en temas de protocolo y altas sociedad. Aprovecha el consejo para contar una anécdota que le sucedió de joven con Ava Gardner y el salmorejo en el cortijo familiar.
- 10- Begoña, la hermana de Maritxu, está preocupada por no tener noticias de ella y decide llamarla a pesar de que la cuadrilla de Iñaki tratan de disuadirla (A: **"Bego, que es muy caro llamar allí abajo"**. B: **"eso es si es llamada internacional y, por desgracia, seguimos siendo del mismo país**). (\*explicar en componente político).
- 11- Iñaki está convencido de que van a trasladar a su madre a Euskadi, lo que le causa gran alegría por volver a sus costumbres: **"ir al txoko, salir con la cuadrilla, jugar al mus..."**
- 12- Iñaki se entera de los rumores sobre el coma de su madre, donde él queda muy mal parado y estalla delante de Carmen, quien está atendiendo a su madre en la habitación. Al despedirse, Carmen besa a Maritxu, lo que sorprende a Iñaki, quien confiesa que él nunca besa a su madre. (\*explicar el tópico recurrente del choque entre la frialdad de la gente del norte y la fogosidad de la gente del sur).
- 13- Rober comunica a Iñaki los resultados de las pruebas realizadas a su madre y le aconseja no moverla para no poner en peligro su salud. Sin embargo, Iñaki se ha hecho muchas ilusiones con volver a su tierra y desconfía nuevamente de las capacidades andaluzas.
- 14- Carmen termina su turno y se va a la fiesta con un traje digno para la ocasión. Iñaki la ve y queda deslumbrado. Don Benjumea no duda en piropearla: **"te veía Lorca y te hacía un poema"**.
- 15- Iñaki camina por las calles de Sevilla y en su camino se interpone una gitana que quiere venderle una flor y leerle la mano. Él rechaza el ofrecimiento y la gitana, ofendida, le maldice desde la distancia.

### Capítulo 3: La de Begoña contra la Macarena

- 1- Iñaki llega con las maletas a casa de Carmen, quien se ha ofrecido a alquilarle una habitación. Al llegar se topa en la escalera con una de las vecinas de Carmen, quien no puede evitar cotillear. En ese momento, Iñaki escucha cantar a Carmen a todo volumen. (\*explicar el componente cultural y social que tiene la escalera en España).

- 2- Iñaki, establecido en su nueva casa, no parece muy cómodo con el comportamiento que tiene Carmen. Ella se muestra muy natural y amable, lo que provoca en Iñaki un cierto rechazo debido a su carácter del norte.
- 3- Begoña y Sabino, su marido, llegan a Sevilla conocedores de la últimas noticias que tienen sobre el estado de salud de Maritxu. Begoña, tiene la misma actitud prejuiciosa y crítica con los andaluces: **“mira que llamar a una clínica Hispalis... Es que si nosotros la ponemos Mocedades”**.
- 4- Pepi, Luci y Piedad, las vecinas de Carmen, cotillean por la ventana mientras Iñaki está en casa. Ante tal escándalo, el vasco no puede evitar cotillear.
- 5- Carmen atiende a Maritxu en la habitación y la habla entusiasmada sobre lo bien que la sienta el clima de Sevilla: mejor sol que chirimiri.
- 6- Vemos imágenes de San Sebastián: predomina la lluvia y el mar. La cuadrilla toma unos txikitos en la taberna cuando Peio comenta que hablando con Iñaki por teléfono, ha escuchado gritos de mujeres andaluzas (A: **“Allí gritan por todo: hasta para pedir perdón”**). (*\*explicar la cultura de los txikitos, potes y pintxos en Euskadi*).
- 7- Begoña e Iñaki hablan sobre la posibilidad de trasladar a Maritxu a San Sebastián. Él no está muy convencido debido al riesgo pero Begoña no atiende a razones: **“¿Qué quieres? ¿Si se muere esparcir sus cenizas por la Giralda o por el campos del Betis?”**.
- 8- Don Benjumea ve a Begoña por los pasillos del hospital y no duda en acercarse a saludarla con un cumplido, algo que a ella la ofende. No la gusta el carácter zalamero de la gente del sur.
- 9- Iñaki hace la colada y entre sus cosas aparece ropa interior de Carmen. Al darse cuenta, no sabe cómo reaccionar: tal situación le supera. Las vecinas le observan desde la ventana, como de costumbre.
- 10- Carmen atiende a Maritxu cuando aparece Begoña, quien no la trata con buenos modales. Critica su manera de pronunciar, algo que a Carmen molesta profundamente, lo que hace que conteste de forma desairada con su acento andaluz.
- 11- Iñaki, Begoña y Sabino comen mientras Begoña sigue poniendo pegas a todo lo que sucede en Andalucía. Iñaki comienza a hartarse: **“Aquí son así: son simpáticos desde el principio”**.

#### Capítulo 4: Allí arriba

- 1- Iñaki entra en casa y escuchar sonar una sevillana a gran volumen. En ese momento aparecen las vecinas al otro lado de la ventana, dispuestas a seguir cotilleando. Iñaki parece irse acostumbrado a esta situación dada la naturalidad con la que lo hace todo el mundo. Aprovechando esta situación, Iñaki las pide consejo sobre dónde comprar buen pescado: duda que en el sur no haya calidad. (*\*explicar el componente gastronómico y la importancia del Cantábrico para los vascos*).
- 2- Iñaki llega a la habitación de su madre y, siguiendo los consejos de Carmen, empieza a hablar más frecuentemente con su madre aunque siga en coma: **“he tardado mucho en llegar porque había una convención de flamencos, pero no de los pájaros”**. Iñaki pone la televisión y vuelven a salir los tópicos andaluces de siempre: procesiones, programación local...
- 3- Iñaki sube a la azotea para despejarse y estar solo pero allí se encuentra a Don Benjumea. Juntos charlan mientras observan la Giralda.
- 4- Iñaki habla por teléfono con la cuadrilla: a Iñaki le ha salido una prueba para trabajar en Arzak y va a subir a San Sebastián en viaje exprés. La cuadrilla se emociona y contemplan la posibilidad de apuntarse al torneo de pelota que está a punto de celebrarse. Al colgar, ve que José ha conseguido sintonizar la ETB: Iñaki se emociona. José contemplan las imágenes de paisajes verdes que salen y se queda asombrado, aunque no tanto como con el euskera: es imposible entender nada.
- 5- Dolores, la recepcionista compra un sombrero cordobés con la bandera de España para Iñaki, a modo de recuerdo, lo que a Iñaki parece no gustarle mucho. De hecho, al probárselo obligado, se siente incómodo. (*\*explicar el componente político que hay con el tema de las banderas*).
- 6- Los trabajadores del hospital, procedentes de diversas ciudades andaluzas, hablan sacando tópicos y rivalidades entre tres de las provincias que forman Andalucía: Sevilla, Granada y Málaga.
- 7- Iñaki está en la estación de Santa Justa, a punto de coger un tren para Euskadi cuando recibe la llamada de su amigo Antxón, quien le había conseguido la prueba en Arzak: le han dado el trabajo a un chico recién salido del Basque Culinary Center y ya no hace falta que suba. Iñaki queda decepcionado y vuelve al hospital en taxi (A: **“Procure evitar atascos y procesiones”** B: **“Eso aquí es imposible”**).

- 8- Iñaki habla por teléfono con la cuadrilla para comunicarles que no va a subir a San Sebastián: no van a poder jugar al frontón. La cuadrilla que triste con la decisión.
- 9- Las enfermeras entran a la habitación a atender a Maritxu e Iñaki se despide de ella en euskera.
- 10- Iñaki sube a la azotea a jugar a pelota y adecuenta el lugar para que se asemeje a un frontón. Don Benjumea llega y le explica cómo se juega.

### Capítulo 5: Todos para uno

- 1- Vemos imágenes de San Sebastián y de uno de sus emblemas más conocidos: el Aquarium, donde trabaja Peio, el amigo de Iñaki.
- 2- Antxón y Koldo se despiden de sus mujeres antes de marcharse junto con Peio a Sevilla: es la Feria de abril.
- 3- Las vecinas de Carmen hablan por la ventana mientras que una de ellas tiende el vestido de Feria. Al parecer, su vestido ha encogido aunque, en realidad, es ella la que ha engordado.
- 4- Nekane cuenta a su amiga que ha escrito una carta para que la cuadrilla se la entregue a Iñaki. En ella, Nekane se sincera sobre lo que siente pero tiene la sensación de que se ha pasado de la raya: en norte no son tan cariñosos. La amiga trata de quitarle importancia: **“tranquila, si por el sur son muy de “cariño”, “mi alma”...”**. (\*explicar expresiones típicas de ambas zonas que definen el carácter antagónico entre norte y sur).
- 5- Rober y Carmen acuden a la habitación de un paciente americano que ha sufrido una intoxicación. Se trata de un actor americana que está rodando en Sevilla escenas de ‘Juego de tronos’. (A: **“Lo último que ha comido es jamón, que le encanta...”**. B: **“Normal”**. A: **“Y un Rioja”**).  
Carmen y Rober salen de la habitación y él la propone ir de cañas después del trabajo.
- 6- Sabino llega a la taberna con unos amigos: están de *txiquitos*. Begoña se niega a seguir sirviéndole, dejándole en evidencia delante del resto.
- 7- De camino a Sevilla, la cuadrilla para a comprar unos dulces hechos por monjas y, de paso, comer un cochinillo en Segovia donde Peio acaba perjudicado por el alcohol: se ha pasado con los chupitos **“cortesía de la casa”**. (\*explicar gastronomía típica de otros lugares de España y las costumbres sociales: pedir la cuenta, ofrecimiento de chupitos que en ocasiones son gratis...).

- 8- Don Benjumea ve a Iñaki volver a la habitación de su madre con sus maletas: **“¿No acabas de adaptarte a esto, no? Esas maletas han dado más vueltas que el paso de La Macarena”**.
- 9- Iñaki sube enfadado a la azotea y comienza a jugar al frontón para desahogarse.
- 10- José conoce a la nieta de Don Benjumea y se enamora al instante de ella. Cuando la joven lo percibe, decide aprovecharse de la situación y le cuenta que un antiguo novio la está chantajeando: necesita ayuda. José duda. Sin embargo, en el momento que comenta que va a hacer una prueba de fútbol para Sevilla F.C., José se lo toma como una afrenta personal. (*\*explicar la rivalidad futbolística interna: Betis-Sevilla, Málaga-Sevilla...*).
- 11- La cuadrilla prosigue su viaje cuando hablan sobre el incidente en el Acueducto de Segovia: Peio ha tratado de subirse borracho. (*\*explicar y tratar el tema de los monumentos de la UNESCO*).
- 12- La cuadrilla llega al hospital deseosos de ver a Iñaki. Están sorprendidos con lo diferente que es todo con respecto de Euskadi. (A: **“Esto parece la Mezquita de Granada”**. B: **“Será la Alhambra”**. A: **“Yo qué sé si nunca he estado en Granada...”**).
- 13- Las enfermeras hablan entusiasmadas sobre la Feria de abril: está a punto de celebrarse y no ven el momento de que llegue.

## Capítulo 6: El encendido

- 1- Carmen conoce a la cuadrilla de Iñaki. (A: **“Carmen, estos son: Peio, Antxón y Koldo”**. B: **“No sé dónde acaba un nombre y dónde empieza otro pero encantada”**). Al ser presentados, la cuadrilla suelta un sonoro y coral **“aúpa”**. (*\*explicar el tema de los nombres vascos y sus significados, así como expresiones de saludo*).  
Carmen se dispone a tomar la tensión a Maritxu mientras la cuadrilla la observan con atención: **“está la tensión como siempre. A ti, Maritxu, no te alteran ni Los Marismeños de Euskadi”**. (*\*explicar referencias musicales*).
- 2- Trini se interesa por poder acudir a la caseta de la Feria de abril del padre de Rober, ya que va a acudir el Consejero de Sanidad. (*\*explicar todo lo referente a la Feria*).
- 3- Iñaki comienza su andadura como cocinero de la cafetería del hospital y lo hace introduciendo algunos cambios en la carta, algo que no motiva a Isabel, la camarera. Iñaki introduce platos típicos vascos como el txangurro, las kokotxas



o los *pintxos*. En cambio, Isabel apuesta más por lo tradicional del sur: pucheros, sangre encebollada... (\*explicar gastronomía típica de las diferentes zonas).

- 4- Las enfermeras hablan sobre El Encendido de la Feria y quedan para ir el sábado a tomar algo. (A: “**Yo soy más de Semana Santa**”).
- 5- Rober y Koldo se conocen. En la conversación entre ellos bromean de forma cordial sobre los tópicos existentes entre andaluces y vascos, intentando un acercamiento cultural para crear una buena relación. Algo que con Iñaki, no ha sucedido. (A: “**Parece que los andaluces, con el acento, nos vamos a arrancar con un chiste de Lepe, ¿no?**” B: “**Bueno, algo de eso hay. Aunque nosotros, los vascos, parece que al hablar vamos a soltar una hostia**”).
- 6- Isabel sigue en la cafetería con su idea de seguir ofreciendo tapas andaluzas a pesar de las nuevas propuestas gastronómicas de Iñaki (A: “**Deja de poner altramuces**”. B: “**Aquí los chochos gustan mucho**”. A: “**Isabel, que está la niña delante...**”. B: “**En el sur se llaman chochos**”). (\*explicar la diferencia entre tapa y pincho, además de los más típicos que encontramos en los bares. También se puede aprovechar la escena para explicar el doble sentido y la confusión producida).
- 7- La cuadrilla entra en una taberna típica sevillana: cabezas de toro por las paredes, guirnaldas, carteles de toros... Una camarera se acerca a atenderles: es muy cariñosa y habla a toda velocidad. La cuadrilla queda sorprendida con su lozanía.
- 8- Rafi, el camarero de la cafetería del hospital, tiene mucha dificultad para explicar y pronunciar los *pintxos* que ha elaborado Iñaki debido a los nombres: txangurro, chicharro, anchoas...
- 9- La cuadrilla va a la sastrería del hermano de Dolores, la recepcionista, para que les alquile unos trajes para ir vestidos de forma adecuada a la Feria. Carmen va vestida de sevillana y la cuadrilla de traje. Salvo Iñaki, que un primer momento va vestido de traje de corto, como los que van montados a caballo.
- 10- Rober y Trini llegan a la Feria entran en la caseta del padre de Rober. Todos esperan a que llegue Koldo, a quien Rober ha invitado debido a que es una eminencia en su campo como médico. El problema es que Koldo se presenta con todos los miembros de la cuadrilla y con las vecinas de Carmen.

- 11- Las vecinas están encaprichadas con los vascos y viceversa: los extremos parecen atraerse. Intentan enseñarles a bailar sevillanas pero no hay manera: son descoordinados.
- 12- Los vascos consiguen separarse de las vecinas para hablar sobre Iñaki pero ellas consiguen dar con ellos sin muchos problemas: **“¿Qué hacen aquí estos vascos tan solitos? Cómo se nota que os gusta la independencia”**.
- 13- Koldo, convencido por Sabino que Iñaki y Rober tienen una relación, decide dar su beneplácito con un brindis en mitad de la caseta para unir culturas: **“¡aúpa y olé!”**.

### Capítulo 7: El órdago

- 1- Iñaki no puede dormir y se levanta a cocinar. Hace pastel de cabracho y prepara una ración para llevársela a Carmen al hospital.
- 2- La cuadrilla cuenta a Iñaki que han pasado la noche con las vecinas y él no da crédito. Antxón trata de excusarse: **“aquí las mujeres te tocan, Iñaki. ¡Te tocan!”**. (\**explicar la proxémica entre el norte y el sur*).
- 3- Carmen come el pastel de cabracho que ha llevado a Iñaki y ofrece a sus compañeras. Todas hablan de lo bien que se come y cocina en Euskadi.
- 4- La cuadrilla juega al frontón en la azotea que ha acondicionado Iñaki.
- 5- Iñaki lee la carta que Nekane le ha escrito confesándole sus sentimientos y él queda sorprendido: **“yo no sabía que una vasca podía decir estas cosas”**.
- 6- La cuadrilla emprende el viaje de vuelta al norte pero antes, una de las vecinas les entrega un suvenir típico de Sevilla: una muñeca vestida de sevillana para poner en el coche.
- 7- Iñaki explica a Don Benjumea y a José cómo es relacionarse con mujeres en Euskadi: hay cuadrillas de hombres y de mujeres que salen por separado, no hablan entre ellos, cuesta entablar una conversación... Vamos, lo contrario al sur.
- 8- Iñaki pregunta a Rafi cómo conquistar a su hermana y él lo tiene claro: **“vestido de corto y a caballo”**. (A: **“esto es arriesgado pero si sale bien, sales de la plaza con el rabo y las dos orejas”**). El plan no sale bien que por culpa de Rober, quien no está dispuesto a dejar escapar a Carmen.
- 9- Iñaki llama a la cuadrilla y les cuenta el ridículo que ha hecho intentando conquistar a Carmen. La cuadrilla le aconseja con referencias al mus: **“nosotros no somos jugadores de chica. Somos de órdago”**. (\**explicar la*

*referencia al mus como metáfora para indicar que los vascos son directos y no temen a nada).*

- 10- Iñaki va directo a hablar con Carmen pero Rafi se lo impide, temiendo que la vaya a asustar: **“eres más bruto que el que separó Tarifa de Ceuta”**. (*\*explicar la referencia geográfica*).
- 11- Begoña habla con Nekane sobre lo diferente que era Sabino cuando le conoció: **“escuchaba Kortatu, Barricada...”**.

## Capítulo 8: La virgen de los milagros

- 1- Iñaki, con dolores en el cuello por mala postura al dormir, cuenta a su madre que ha tenido una pesadilla: **“llegaba el Lehendakari y nos cantaba un fandango”**. Cuando entran las enfermeras a atender a Maritxu, se interesan por el dolor de Iñaki. (A: **“¿Quieres un analgésico?”** B: **“¡Qué hostias! Vasco y dolor: eso no lo oirás en la misma frase”**). (*\*explicar las referencias al Lehendakari y la fama de orgullosos que tienen los vascos*).
- 2- Iñaki se cruza con Carmen y Rober, quien trata de ligar con ella a base de piropos y cumplidos.
- 3- Iñaki está arrepentido de comprar la cafetería del hospital y va a hablar con Trini para anularlo pero es imposible (A: **“sería la primera vez que resolvierais algo tan rápido”**. B: **“Para que me entiendas te voy a hacer un símil en vasco: si cortas un árbol, luego no tratas de unirlo con una grapadora, ¿no?”**).
- 4- Iñaki juega al frontón molesto por la mala decisión que ha tomado. Don Benjumea trata de animarle sin éxito: **“si te llega a gustar una granadina, le compras la Alhambra”**.
- 5- José se encuentra con un amigo de la infancia y comienzan a ponerse al día. El problema es que además de mentirse mutuamente, lo hacen con un acento muy marcado.
- 6- Nekane habla con su amiga, quien se está comiendo un pincho de tortilla, sobre la carta que le escribió a Iñaki (A: **“le tendrías que haber echado más huevos”**. B: **“¿Más? Si solo me faltó arrancarme el corazón y meterlo en el sobre...”**. A: **“Digo a la tortilla”**).
- 7- Begoña llega a la taberna con una caja de aceite de oliva de Andalucía. En ese instante, Iñaki llama por teléfono a la cuadrilla para contarles que ha comprado la cafetería. Ante semejante decisión, sus amigos le abroncan utilizando referencias del mus.

- 8- Iñaki organiza la cocina de su nueva cafetería junto con Rafi e Isabel cuando, al abrir un armario, se cae la figura de una virgen. Ambos le explican la tradición: se trata de *la Virgen de los Milagros*, así que tiene que devolverla al Guadalquivir para que no haya una maldición. Iñaki no confía en eso e Isabel se lo reprocha: **“usted entenderá de cocina pero aquí entendemos de creencias”**.
- 9- Iñaki, enfadado por el mal día que lleva, entra en la habitación de su madre para desahogarse pero allí está Carmen, cantando una canción popular andaluza mientras trabaja. Iñaki, enfadado, pide a Carmen que deje de cantar (A: **“me parece que alguien se ha levantado con el pie izquierdo”**. B: **“Es que aquí si no te levantas con ganas de fiesta, parece que te has levantado mal”**. A: **“Bueno, perdona, me pongo en plan “domingo de cuaresma””**). (*\*explicar ciertas expresiones populares y costumbres religiosas*). Iñaki se abrocha mal la camisa de trabajo y Carmen le echa una mano pero su proximidad incomoda a Iñaki.
- 10- Iñaki llama a su tía Begoña, creyente y practicante, para consultarle qué debe hacer ante la tradición de la Virgen de los Milagros: **“hijo, tú hazlo porque son creencias y en cada sitio tienen las suyas. Y ya hablaré yo con la *Virgen de Begoña* para que te perdone, por si te equivocas...”**.
- 11- Iñaki camina por las calles de Sevilla hasta el Guadalquivir para arrojar la virgen al río. Al hacerlo, todo el mundo le mira mal así que decide tirarse al río y recuperarla.
- 12- Nekane, consciente de que en el sur las relaciones entre hombres y mujeres llevan otro ritmo, decide llamar a Iñaki y dejarle las cosas claras. Begoña se sorprende con su actitud: **“muy bien. Más vasca que nunca te he visto”**. Cuando llama a Iñaki, descuelga Isabel, la camarera, pero Nekane cuelga sorprendida (A: **“¿Nekane? ¿Esto qué será? ¿Una empresa de allí?”**).
- 13- Koldo juega con la cuadrilla al dominó pero no logra concentrarse ya que está temeroso porque aparezca en cualquier momento Piedad, la vecina de Carmen con la que pasó la noche (A: **“Koldo, tienes que acabar con esto de una vez”**. B: **“¿Y qué hago? ¿Huyo del país? ¿Me voy a... Santander?”**). (*\*explicar las connotaciones de política nacionalista en Euskadi*).
- 14- Iñaki y Carmen acaban besándose delante de Maritxu quien, en ese instante, despierta del coma. Aturdida y viendo que todo el mundo habla con un acento distinto al euskera y sin pronunciar bien su nombre, comienza a alterarse (A: **“¿dónde estoy?”** B: **“¡Pues dónde vas a estar, ama! ¡En Euskadi!”**).

## Capítulo 8: Agur Lehendakari

- 1- Iñaki se acerca a besar a su madre emocionado porque a despertado y ella se aparta extrañada: “**¿qué haces?**”.
- 2- Iñaki va a ver a Rober para explicarle que va a hacer creer a su madre que están en San Sebastián en vez de en Sevilla para no causarla un trauma. En la conversación hablan de Zarautz y de la Giralda.
- 3- Nekane aparece por sorpresa para ver a Iñaki quien la pide que se quede con ella e impida que salga de la habitación y así siga creyendo que están en Euskadi: “**¿y qué hago? ¿La retengo por si quiere ir a La Tamborrada?**”.
- 4- Iñaki habla con Dolores, quien le habla con acento vasco consciente del plan que está llevando a cabo. Iñaki la pide que controle las voces de los pasillos y el sentido del humor.
- 5- Iñaki acude a hablar con el cuerpo de enfermeras que atiende a su madre para enseñarles a saludar y despedirse en vasco: “**aúpa**”.
- 6- Begoña y Koldo se dirigen a la clínica para ver a Maritxu. Están en un taxi recorriendo las calles de Sevilla pero Begoña está harta de escuchar al taxista alabando la ciudad, así que acaban bajándose a medio camino: delante de la plaza de toros.
- 7- Peio y Antxón cuentan a Sabino lo diferente que es todo en Andalucía: “**desde el primer día con los caballos para arriba y para abajo. Y sacando jamón... y las gambas. Y toda la gente bailando y dando palmas: vamos, igualito que aquí**”.
- 8- Carmen, consciente del plan de Iñaki, pide consejo a Nekane para parecer vasca (A: “**para parecer vasca tienes que tener sobriedad, separación, porque los vascos guardamos la zona de seguridad y frases cortas**”).
- 9- Una de las enfermeras llega a la habitación de Maritxu y sigue las instrucciones de Iñaki: decir solo “aúpa” (A: “**Maja la enfermera, ¿es del interior?**” B: “**Sí, tocando La Rioja**”). (\*las escenas 8 y 9 nos sirven para explicar el carácter tan diferente que existe entre personas del mismo país).
- 10- José está interesado en aprender inglés y Rafi, que ha vivido años en Mánchester, se ofrece a ayudarlo: “**mi acento es Mánchester. Eso es como en España: norte, sur... Los acentos varían**”.
- 11- Nekane y Maritxu hablando en euskera cuando entran Iñaki, Begoña, Koldo y Rober. Cuando Maritxu oye hablar a Rober, Iñaki pone una disculpa: “**es un doctor muy prestigioso que ha venido de intercambio cultural**”.

- 12- Iñaki y Rafi van a buscar bonito del norte al mercado debido a que Maritxu se ha encaprichado por comer eso. Para ir hasta el mercado piden la moto a José, quien se refiere a ella “su burra”: Platera. (\**explicar aquí referentes literarios*).
- 13- Nekane baja a la cafetería para comer algo y allí están Carmen, Isabel y Dolores. Cuando Nekane se va, comienzan a hablar de ella y del carácter frío y seco de los vascos: **“desde luego... Somos la noche y el día. Yo creo que deben tener hasta otro tipo de sangre”**.
- 14- José sigue con sus clases de inglés pero no consigue avanzar y Rafi le da un consejo: **“lo que tienes que hacer es empaparte de la cultura del país”**.
- 15- Dolores está despistada mientras la toman medidas de un traje de sevillana para un concurso de cante y no ve entrar a Trini en la habitación de Maritxu, que comienza a sospechar cuando la oye hablar con ese acento.
- 16- Dolores, vestida de sevillana, compite junto con Luci en la cafetería del hospital por ver quien canta mejor. De repente, la cafetería se convierte en un improvisado tablao flamenco.
- 17- Maritxu pide a José que la lleve a dar una vuelta por la clínica: quiere saber dónde está. Cuando oye las sevillanas procedentes de la cafetería, pide a José que la lleve hasta allí. Al ver semejante espectáculo, no da crédito.

#### Capítulo 10: No sin mi hijo

- 1- Carmen va a hablar con Iñaki para interesarse por su madre: **“bueno, no la ha hecho mucha gracia estar a mil kilómetros de una ikurriña”**.
- 2- Iñaki llama a Antxón para pedirle consejo profesional para la cafetería del hospital: **“allí todo lo vasco suena exótico. Aprovéchalo. ¿Por qué no montas un local de pintxos?”**.
- 3- Iñaki comenta a Rafi e Isabel que tiene una idea para cambiar el bar hacia un nuevo concepto pero eso asusta a Isabel: **“¿no querrás montar un cordobés? Yo por ahí no paso”**. Rafi también tiene dudas cuando se entera que el plan es montar un local de *pintxos* vasco: **“a mí no me pidas que hable vascuence que me cuesta entender ya a los de Cádiz”**.
- 4- Don Benjumea va a visitar a Maritxu y no duda en exponer las buenas cosas de Andalucía: **“¿por qué no le gusta a usted esto? Aquí tenemos buen clima, somos buena gente, tenemos buena comida...”**.
- 5- En la cafetería, Iñaki empieza a sacar *pintxos*: la barra está repleta. Trini llega y se interesa por la línea de negocio (A: **“¿Cómo va lo de los pintxos? ¿Los dais gratis?”** B: **“¿Te crees que esto es el pintxo-pote? Cuesta un euro**

- cada pintxo". A: "¡A euro dice! Pero si aquí la tapa se da gratis con la cerveza". (\*explicar la diferencia entre pintxo y tapa).
- 6- José va a pagar los pintxos consumidos y Nekane le corrige tal y como se hace en Euskadi: como Iñaki quiere que se haga (A: "los clientes se guardan los palillos del pintxo, después te los enseñan y tú haces la cuenta". B: "Aquí no puedes confiar en que la gente se vaya a guardar el palillo". C: "Si estuviéramos en Málaga, todavía. ¿Pero en Sevilla?").
- 7- Koldo entra en la cafetería y cuando ve la barra llena de pintxos, se emociona: "¡parece que estoy en el casco viejo de Donosti!".
- 8- Maritxu está en la cafetería, con cara de pocos amigos, cuando aparece Begoña cargada con bolsas de ropa: "no veas la cantidad de tiendas que hay aquí. ¡Y qué baratas!". (\*explicar el nivel de vida entre norte y sur).
- 9- Don Benjumea vuelve a visitar a Maritxu y a dejarla una caja de dulces típicos: los pestiños.
- 10- Antxón e Iñaki siguen tratando de aleccionar a Rafi e Isabel con la nueva manera de llevar la cafetería pero ellos siguen poniendo en duda el sistema de los palillos: "esto es como lo de la independencia, un error de planteamiento".
- 11- Begoña y Maritxu deciden hablar seriamente con Nekane sobre lo que siente por Iñaki (A: "¿Pero trabajando nunca te has declarado?" B: "No". A: "Bien, porque una vasca no va declarándose por ahí a la primera").
- 12- Rafi, teniendo pruebas de que la gente no es de fiar para seguir con el sistema de palillos, estalla: "¡las cosas en Andalucía son diferentes a Euskadi! Hay otro ritmo".
- 13- Iñaki, obligado por su madre y Begoña, saca a Nekane de visita por Sevilla: suben a la Torre del Oro, beben fino...

#### Capítulo 11: Sevilla huele a azar

- 1- Carmen llega a trabajar enfadada con Iñaki, creyendo que ha pasado la noche con Nekane. (A: "parece que alguien se ha levantado con el pie torcido". B: "Estoy cansada de que me tomen por el pito del sereno"). (\*explicar la expresión).
- 2- Maritxu explica a Nekane "el matriarcado vasco": en Euskadi un noviazgo dura años pero en el sur va todo más rápido. Por este motivo, Maritxu pide a Nekane que se quede en Sevilla unos días más para conquistar a Iñaki.

- 3- Los hijos de Don Benjumea están preocupados por lo que gasta su padre y deciden hablar con un abogado por teléfono para incapacitarlo (A: “**¿Qué te ha dicho?**” B: “**Me ha contado lo de sus honorarios**”. A: “**¿Mucho?**” B: “**Vamos a tomarnos unos rebujitos y lo hablamos...**” A: “**Yo me voy a tomar un sol y sombra, porque...**”). (\**explicar los tipos de bebidas y sus connotaciones en la conversación: sol y sombra es fuerte, indica que la notica va a ser fuerte*).
- 4- Iñaki cuenta a su cuadrilla que Nekane se declaró la otra noche: “**¿que se declaró? ¡Pero qué las pasa a las mujeres vascas últimamente!**”. La cuadrilla le aconseja que dé una oportunidad a Nekane.
- 5- Iñaki pide recomendación a Dolores de algún lugar para salir con Nekane y ella le recomienda un crucero por el Guadalquivir.
- 6- Maritxu ve por la televisión una corrida de toros y la apaga molesta por los apodos que les ponen a los toreros. En ese momento, Iñaki llega a la habitación para llevarse a Nekane al Guadalquivir.
- 7- Carmen y Rober se encuentran con Iñaki y Nekane en el crucero del Guadalquivir y se sientan con ellos. Rober está estropeando la cita de ambas parejas por el hecho de regocijarse ante Iñaki.
- 8- Iñaki y Nekane se cambian de sitio a otro más soleado. Al rato, quemados por el sol, Nekane compra unas gorras a un vendedor ambulante que hay dentro del barco. Las gorras son un souvenir típico de la ciudad y llevan la bandera de España: “**joder, Nekane, ¿no había otras?**”.
- 9- Rober pide a los vascos hacerse una foto conjunta de parejas, en plan recuerdo. Durante la foto, Rober provoca a Iñaki y en la pelea, Carmen acaba cayendo al río. Iñaki y Rober se tiran a por ella: “**¿dónde vas tú, capitán Pescanova?**”.
- 10- Maritxu ve un programa de Semana Santa por la televisión cuando aparece Nekane con la gorra de España. No parece gustarla y al escuchar lo sucedido, menos.
- 11- Antxón está en el dormitorio de Pepi, una de las vecinas pero se ve obligado a ir a casa de Iñaki cuando aparece el marido de ella: “**esa mujer me ha utilizado. Como un juguete. Para ella he sido... “un casharrito”, como dicen aquí**”.

## Capítulo 12: Y volver, volver...

- 1- Las vecinas de Carmen van a verla para comunicarle que Nekane se ha ido al norte: “**tienes que decidirte. O gazpacho o bacalao al pil-pil**”.



- 2- La cuadrilla juega una partida de mus pero Antxón y Koldo acaban discutiendo por el mal carácter de Antxón, quien sigue dolido por lo sucedido con la vecina y el marido: “**pareces un barril de vinagre**”. (\**explicar la expresión referente a estar enfadado*).
- 3- Maritxu se interesa por la relación entre su hijo y Nekane pero Iñaki comenta que “**no ha podido ser**”. La contestación de Maritxu es cortante: “**hijo, lo dices como si hubiera perdido la Real**”. (\**se pueden explicar o sacar partido a las referencias futbolísticas que aparecen en el capítulo*).
- 4- La cuadrilla decide buscar un sustituto para Iñaki ahora que parece que va a estar una temporada larga en Sevilla: “**se necesitan cuatro para jugar al mus, cuatro para ir a la pelota... ¡Cuadrilla viene de cuatro!**”.
- 5- Trini comunica a Iñaki que la televisión quiere hacer una reportaje de su negocio pero consciente de su timidez, delega la tarea de ponerse ante las cámaras en Rafi, quien está entusiasmado: “**si hace falta me aprendo el himno de País Vasco y lo canto. ¿Cómo se llama?**”. Iñaki le dice el título y la cara de Rafi se descompone. (\**se puede volver a recalcar la dificultad del euskera*).
- 6- La cuadrilla se fija en Sabino para incorporarle a su grupo pero dudan de que cumpla (A: “**Hay algo raro... ¿por qué a su edad no tiene cuadrilla?**” B: “**No, si la tuvo... Pero uno se fue a vivir a Badajoz y los otros dos murieron**”. A: “**Qué putada... A Badajoz**”). (\**explicación geográfica*).
- 7- Don Benjumea decide sacar a Maritxu en descapotable por Sevilla para que la conozca y, para su sorpresa, a ella le gusta. Don Benjumea cree que él sería capaz de aprender euskera: “**yo tengo muy buen oído para los acentos**”.
- 8- Maritxu y Don Benjumea llegan a casa de Carmen e Iñaki y se encuentran a las vecinas. Maritxu queda sorprendida por las expresiones y acentos de las vecinas. Sobre todo porque cuando hablan utilizan mucho el término hijaputa: “**Aquí es una expresión cariñosa**”.  
Una de las vecinas bromea con la posibilidad de que la relación entre Iñaki y Carmen vaya más allá: “**fusionemos culturas**”.
- 9- La cuadrilla decide dar una oportunidad a Sabino pero él no cumple con las expectativas: no juega bien a pelota y tampoco sabe cocinar.
- 10- El personal del hospital trata de dar ánimos a Rober cuando se enteran que Carmen le ha dejado por Iñaki: “**estoy contento como unas castañuelas**”. (\**explicar la expresión y su significado*).

- 11- Rober e Iñaki coinciden en el ascensor. La situación es muy tensa así que Iñaki trata de suavizarla: “**¿Ya aprieta el calor, eh? Bueno, la caló, como decís aquí**”.
- 12- La cuadrilla sigue hablando sobre la posibilidad de incorporar a Sabino en el grupo pero no acaban de convencerse: “**se rumorea que no es de la Real**”. Ante tal comentario, todos quedan desconcertados. No obstante, deciden aceptarle si logra plantar cara a Begoña y no dejarse mandar en todo.
- 13- Begoña entra en el bar a buscar a Sabino para hacer recados: “**venga, vamos. Y cógete el chubasquero que está cayendo chirimiri**”. (\*explicar el significado de chirimiri y sus diferentes nombres según la zona).
- 14- Iñaki habla con José sobre sus dudas de volver al norte ya que todo el mundo con el que habla parece decirle que vaya. José lo tiene claro: “**tú no echas cuentas de lo que diga la gente**”. (\*explicar que esta expresiones típica del sur).
- 15- La televisión está esperando a Iñaki para hacer el reportaje pero él no acaba de llegar. Finalmente, Rafi cumple con su cometido gracias a Isabel: “**aquí la cocina es vasca y el espíritu andaluz. Y eso es lo que vende: la fusión**”.
- 16- Iñaki y Maritxu se marchan de la clínica sin despedirse de nadie pero Don Benjumea los sorprende (A: “**sabía que los vascos erais muy de despediros a la francesa. Si prefieres una despedida vasca, golpe en la espalda**”. B: “**Luego se quejarán de los tópicos andaluces**”). (\*explicar la expresión referente a la despedida y otras maneras de referirse a ello: irse sin decir ni “mu”, irse sin decir ni “pío”...).

### Capítulo 13: Maite zaitut

- 1- Carmen está molesta por el hecho de que Iñaki se ha ido sin despedirse y Rober se entera: “**con lo que aprecian en el norte los paisajes y no ha sabido apreciar esta belleza...**”.
- 2- Rober recibe a Iñaki en urgencias tras el percance que ha sufrido en la calle, clavándose un hierro en la nalga: “**Iñaki, ¿otra vez aquí? ¿Y con eso clavado que pareces un toro recién salido de la Maestranza**?”.
- 3- Rober va a ver a Carmen con intención de invitarla a una fiesta que va a dar en su cortijo. Sin embargo, no cuenta nada sobre el accidente de Iñaki ni que la está buscando. (\*explicar diferentes edificaciones típicas de España: cortijo, caserío, masía...).

- 4- La cuadrilla observa un cartel de bienvenida que han preparado para recibir a Maritxu (A: **“Bienvenida. ¡Un ongi etorri, la hostia!”**. B: **“Ya lo había pensado pero como viene de allí...”**). Begoña entra nerviosa en el bar con comida: **“venga, que aquí le esperan unas rabas para cuando llegue mi hermana”**.
- 5- La nieta de Don Benjumea vuelve de Londres por sorpresa (A: **“¿Por qué has vuelto?”** B: **“Por el jamón, los amigos, el buen tiempo... Que allí el sol solo se ve por la televisión”**).
- 6- Rafi recibe el pedido de provisiones que ha pedido Iñaki. Repasa la lista de lo que parecen productos asiáticos: **“mi jefe me ha dejado la lista en vasco”**.
- 7- Isabel y Rafi hablan sobre la desaparición de Iñaki (A: **“Llámale a la taberna de allí arriba. ¿Cómo se llamaba?”** B: **“Kaia”**. A: **“Cállate tú”**. B: **“Que no, que se llama Kaia. Busca el número en las páginas amarillas aunque allí tendrán las páginas verdes”**).
- 8- Maritxu llega a la taberna y, tras la fiesta de bienvenida, Begoña la propone ir a dar un paseo hasta la Concha para meter los pies en el Cantábrico. (\**explicar la importancia de la Concha*).
- 9- Koldo, preocupado por la desaparición de Iñaki, llama a casa de Carmen pero ella está muy enfadada por su actitud y no le deja ni hablar: **“mira, ¡dile a tu amigo que como pase por aquí juego al frontón con sus pelotas!”**.
- 10- Begoña y Maritxu se enteran de la desaparición de Iñaki (A: **“¡Virgen de Begoña! ¿Habéis llamado a la Ertzaintza?”** B: **“¡A la Ertzaintza para qué! Habrá que llamar a los de allí abajo: a la Guardia Civil”**).
- 11- Carmen va a curar a Iñaki cuando se entera de que acaba de ser operado pero acaban reprochándose su antagónica forma de ser (A: **“una vasca hubiera esperado”**. B: **“Y un sevillano habría tenido dos cojones para hablar conmigo”**).
- 12- José, creyendo que la nieta de Don Benjumea espera un hijo suyo, decide declararse pero es rechazado. A José le duele el rechazo y no poder utilizar una ropa de bebé que había comprado con el escudo de su equipo de fútbol: el Málaga C.F.
- 13- Rafi va a ver a Iñaki para despedirse antes de que se marche del hospital y le lleva unas torrijas para el camino.
- 14- José acerca a Iñaki a recoger su ropa a casa de Carmen pero como va en silla de ruedas, tiene que subir José e Iñaki esperar en el coche.  
José se entretiene hablando con las vecinas e Iñaki, dentro del coche, tiene que aguantar las bromas que le hacen los que pasan por allí: **“hombre, José,**

un minuto más y me sacan una chirigota". (\*explicar el concepto de chirigotas y carnavales).

- 15- Carmen y Rafi van de camino a la estación de tren esperando llegar antes de que Iñaki se vaya (A: "Oye, ¿el AVE es puntual, no?" B: "¿Puntual? Eso de lo puntual que es no parece ni español").
- 16- Carmen impide que Iñaki suba al tren en el último momento (A: "¡Iñaki, maite zaitut!". B: "Yo también te quiero, mi arma").